



ISPMN

INSTITUTUL PENTRU STUDIEREA
PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR
NAȚIONALE



GUVERNUL
ROMÂNIEI

Horváth István – Tódor Erika Mária (editori)

O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului

*Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței
de la Miercurea-Ciuc, 12-13 iunie 2008*



Horváth István – Tódor Erika Mária (editori)

O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului



*Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la
Miercurea-Ciuc din 12-13 iunie 2008*

Editura Limes – Institutul pentru Studierea
Problemelor Minorităților Naționale

Cluj-Napoca
2008

Titlu: O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc din 12-13 iunie 2008

Editori: Horváth István – Tódor Erika Mária

Editura Limes – Institutul pentru Studiarea Problemelor Minorităților Naționale

Cluj-Napoca

2008

310 p.; 14,8 x 21 cm

ISBN: 978-973-726-359-9

Coordonator serie: Bokor Zsuzsa, Horváth István

Design: Könczey Elemér

Traduceri: Szász A. Zoltán (Navracsics Judit, Mandel Kinga), Virginás Péter (Kiss Zsuzsanna, Kovács Zoltán), Fazakas Emese (Andy Hockley, Simon Szabolcs)

Corectori: Irimiaș George, Pál Enikő, Nicolae Turcanu

Tehnoredactare: Dinu Virgil

Cuprins

POLITICI EDUCAȚIONALE ȘI BI(MULTI)LINGVISMUL

Navracsics Judit: Avantajele cognitive ale copiilor bi- și multilingvi	9
Andy Hockley: Perspective globale în educația bilingvă.....	27
Horváth István: O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului minoritar din România. Către o nouă problematizare	37
Mariana Norel: Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural.....	60
Tódor Erika Mária: Forma și fondul în predarea limbii române ca ne-maternă.....	73

ASPECTELE SOCIO-LINGVISTICE ALE BI(MULTI)LINGVISMULUI

Caius Dobrescu: Reprezentarea asupra limbajului într-un sistem democratic de educație	89
Murvai Olga: Statutul limbilor mici în Uniunea Europeană – sau va avea Europa Unită o limbă unitară?.....	94
Mandel Kinga: Transmiterea moștenirii lingvistice și culturale a minorităților în cazul a trei localități din microregiunea Pilis.....	103
Erdei Ildikó: Socializarea lingvistică a copiilor care trăiesc în grupuri etnice eterogene	125
Andreia-Nicoleta Maxim: Identitate etnică, identitate lexicală.....	138
Mihaela Indricău: Identitatea politică, identitatea lexicală	147
Bakó Rozália Klára: Comunicare sau izolare? Cultura dialogului interetnic în Secuime	158

MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII ȘI EXISTENȚA BILINGVĂ

Dégi Zsuzsanna: Predarea limbii statului în Târgu-Mureș și în zonele sale limitrofe	173
Kiss Zsuzsanna Éva: Impedimente ale politicii educaționale privind bilingvismul în Ținutul Secuiesc.....	182
Gheorghe Sarău: Limba rromani. Planificarea lingvistică în România între anii 1990-2008.....	194
Simon Szabolcs: Examenul de bacalaureat la limba slovacă în Republica Slovacă și în străinătate.....	207



O EVALUARE A POLITICILOR DE PRODUCERE A BILINGVISMULUI

Ambrus Zoltán: <i>Influența bilingvismului asupra mobilității intelectuale a copiilor. Contribuții experimentale la fundamentarea unei perspective cognitive a bilingvismului</i>	218
Elena Buja: <i>Aspecte lingvistice ale bilingvismului în comunitățile maghiare din România</i>	229
Farkas Jenő: <i>Tradiție și modernitate în gramaticile româno-maghiare</i>	241
Eckstein Zsehránszky Zsófia: <i>Compararea deixisului din limbile maghiară și română</i>	254
Tapodi Susana Monica: <i>Cultură generală? Context comun european?</i>	260

ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

Ladislau Fodor: <i>Unele modalități pedagogice de fortificare a orientării interculturale a școlii</i>	269
Mircea Constantin Breaz: <i>Retorică și acțiune didactică în context intercultural și interlingvistic</i>	290
Adelia Sereș: <i>Învățământul Caraș-Severian în anul dialogului intercultural</i>	291
Kovács Zoltán: <i>Socializarea interculturală a elevilor prin educație tehnologică</i>	296

Comunicare și cominecare?

În loc de prefață

În „Cuvânt împreună despre rostirea românească”, Constantin Noica preciza că „toată viața și toată societatea, laolaltă cu toată cultura, sunt o chestiune de comunicare; dar sunt totodată și una de cominecare... Comunicarea e de date, de semnale sau chiar de semnificații și înțelesuri; cuminecarea e de subînțelesuri.”¹ Stabilirea unui consens în acceptarea alterității culturale, lingvistice, ca element firesc al existenței, implică cunoaștere și descoperire reciprocă, implică formularea sensurilor comune sau apropiate în „comunicarea” și „cominecarea” dintre majoritari și minoritari, drept premise ale coexistenței constructive.

Volumul de față „*Politici educaționale și practici pedagogice în context multilingv*” include studiile elaborate pe baza prezentărilor de la conferința, organizată cu această tematică în perioada 12-13 iunie 2008, la Universitatea Sapiientia, Miercurea-Ciuc, întrunire științifică inițiată de Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca.

Dezbaterile științifice au avut ca finalitate inițierea căutării și a găsirii unui repertoriu semantic comun, obiectiv în problematica teoriei și a practicii educaționale în context multilingv.

Cartea include studii în limba română din domeniul bi- și multilingvismului, aparținând autorilor români și străini, fenomenul discutat căpătând astfel explicații din perspective euristice diferite. Studiile volumului – în conformitate cu finalitățile conferinței- urmăresc, în primul rând, problematica achiziției limbii române în școlile cu limba de predare în limbile minorităților naționale și propun abordări din domeniul lingvisticii contrastive, al socio-lingvisticii, al sociologiei, al pedagogiei limbii, al politicilor și al practicilor educaționale, etc.

Dezbaterea academică a temei menționate este actuală din mai multe considerente. Cel mai important motiv reprezintă performanțele slabe ale

¹ Constantin Noica, Cuvânt împreună despre rostirea românească, ed. Eminescu, București, 1987



elevilor care studiază în școlile cu limba de predare în limbile minorităților naționale la disciplina limba și literatura română. Apoi, se poate constata că din dezbaterile politice și publice conturate în legătură cu acest fenomen lipsesc analizele empirice fundamentate și argumentele științifice. Nu în ultimul rând, trebuie remarcat faptul că, România este sub un proces de monitorizare în ceea ce privește implementarea Convenției Cadru pentru Minorități și a Cartei Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare, drept urmare, racordarea la dimensiunile europene impune clarificări ale „specificului local”.

Caracterul inedit al acestui volum rezidă tocmai în tematica propusă abordării, căci problematica bilingvismului instituțional în contextul structurilor școlare ale sistemului de învățământ din România reprezintă la ora actuală o temă mai puțin abordată la nivelul discursurilor științifice. Deși, aspectele bi- și multilingvismului sunt larg dezbătute în literatura de specialitate ale zilelor noastre, elementele specifice ale unui context socio-cultural și lingvistic impun abordări euristice centrate pe acest specific, ca fundament al alterității.

Conferința organizată urmând atît finalități diagnostice, cât și prognostice, căci s-a propus radiografierea cercetărilor existente la ora actuală în acest domeniu, urmărind, pe de o parte, să se identifice domeniile deficitare, iar, pe de altă parte, să se inițieze proiecte de ameliorare și să se contureze direcții și principii de dezvoltare. Concluziile conferinței au relevat cu certitudine necesitatea fundamentării unui limbaj de specialitate în acest domeniu, limbaj care să permită denotarea riguroasă a fenomenelor specifice acestui domeniu. Considerăm că motivația majoră a publicării studiilor în volum o constituie tocmai inițierea fundamentării unui lexic univoc de specialitate.

Coordonatorii acestui volum nu își asumă responsabilitatea privind conținutul articolelor, consideră însă că specificul răspunsurilor formulate la această invitație (provocare), au o valoare documentară, căci oglindesc un mod și un nivel specific de înțelegere, de abordare și interpretare a unei realități socio-psiho-pedagogice care impune o aprofundare inter-disciplinară, în corelație cu cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere.

Sperăm că studiile acestui volum vor reprezenta un cadru de reflecție pentru cercetători, specialiști, profesori preocupați de problematica bi(multi)lingvismului instituțional.

*POLITICI EDUCAȚIONALE ȘI
BI(MULTI)LINGVISMUL*



O EVALUARE A POLITICILOR DE PRODUCERE A BILINGVISMULUI

Avantajele cognitive ale copiilor bi- și multilingvi


Judit Navracsics
Universitatea Pannonia, Veszprém
e-mail: navju@yahoo.co.uk


Necesitatea cercetărilor bilingve

Cercetarea dobândirii abilităților lingvistice s-a situat, întotdeauna, în centrul intereselor lingviștilor și psihologilor. Studiile privind dobândirea abilităților bilingve s-au înmulțit în ultimii ani, iar acum putem vorbi de o abundență de publicații în ceea ce privește dobândirea bilingvismului la preșcolari și școlari, cât și în domeniul psiholingvisticii, sociolingvisticii și al aspectelor politicii lingvistice cu privire la bilingvism. Cauza popularității studiilor în cadrul bilingvismului se datorează unor aspecte politice, sociale și economice.

Pentru ca cineva să devină bilingv, are nevoie de motivații. Una dintre cele mai puternice motivații este aceea de a se muta într-o altă țară, unde persoana vrea să comunice cu nativii țării și să se integreze în societate. În urma mutării granițelor țărilor europene de la începutul secolului al XX-lea, multe persoane au devenit cetățenii unei alte țări, fiind, prin urmare, în țara lor natală, cetățeni minoritari din punct de vedere lingvistic. Inegalitățile economice în perioada dintre anii 1910 și 1930, cât și în perioada războiului rece dintre anii 1950 și 1960, au dus la migrația și emigrarea persoanelor. În zilele noastre, când aderarea la Uniunea Europeană nu mai este un vis, oportunitatea de a se muta într-o altă țară, în speranța unei vieți mai bune, a posibilității locurilor de muncă, a stan-



dardelor de viață mai ridicate, dă persoanelor șansa de a-și reîncepe viața într-o altă comunitate lingvistică. Totuși, această schimbare nu duce numai la o schimbare a regiunii și la găsirea noilor locuri de muncă, ci și la o adevărată provocare lingvistică, deoarece este firesc ca numai persoanele cu o competență lingvistică acceptabilă să poată funcționa ca cetățeni deplin într-un nou mediu lingvistic. În zilele noastre, concepția consacrată „o țară – o națiune – o cultură – o limbă” pare învechită și presupune a fi regândită. În prezent, nu există țară în lume pe teritoriul căreia să nu existe minorități lingvistice, care sunt astfel nevoite să devină bilingve. În acest fel, numărul persoanelor bilingve a crescut, ceea ce duce la necesitatea cercetării bilingvismului nu numai din perspectivă sociolingvistică sau a politicilor lingvistice, ci și din punctul de vedere al psiholingvisticii și al educației.

Aprecierea bilingvismului nu a fost întotdeauna una pozitivă. De fapt, ea a fost foarte ambiguă până la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Bilingvismul nu era o ramură de cercetare independentă; cei interesați de bilingvism erau mai ales psiholingviști. Psiholingviștii au fost preocupați de faptul că bilingvismul ar putea fi o barieră în dezvoltarea cognitivă a copilului, că poate reprezenta o povară cognitivă și mentală atât de mare, încât ar încetini dezvoltarea lingvistică normală și, în consecință, ar duce la un nivel scăzut al IQ-ului. Cercetătorii au pus sub semnul întrebării și posibilitatea de a învăța două sau mai multe limbi în același timp. Pe lângă aceste teorii, rezultatele cercetărilor de la începutul secolului XX, au dovedit nivelul scăzut al IQ-ului în cazul persoanelor bilingve. Cu toate acestea, așa cum s-a dovedit mai târziu, aceste investigații erau eronate din punct de vedere metodologic, deoarece au studiat numai o parte a fenomenului și au fost criticate, în nenumărate rânduri, de Grosjean. Subiecții cercetărilor erau copii bilingvi, englezi galici, care proveneau din familii de mineri (dintr-o clasă inferioară), dintr-un mediu social dezavantajat, trăind în sărăcie. Testele folosite erau concepute pentru copii monolingvi, englezi din clasa mijlocie. Era inevitabil ca rezultatele să fie invalide.

De atunci se pot remarca mai multe cercetări centrate pe studiul persoanelor bilingve, metodologic mult mai bine gândite. S-a ajuns la concluzia că bilingvismul nu reprezintă o povară în dezvoltare, dacă însușirea limbilor are un ritm normal, se desfășoară în circumstanțe naturale și nu există împotrivire din partea bilingvului în devenire. Într-o situație normală, putem vorbi de bilingvism aditiv, ceea ce înseamnă că persoana devine bilingvă atât din punct de vedere lingvistic cât și din punct de ve-

dere mental. Învățarea, monitorizarea și stocarea unei limbi însușite contribuie la formarea conștiinței lingvistice și a celei metalingvistice, ceea ce reprezintă un avantaj cognitiv tocmai datorită contactului cu două sau mai multe limbi și culturi.

Cum să devii bilingv?

Ronjat (1913) a fost primul care a studiat dobândirea bilingvismului la copii. Studiind bilingvismul francez-german al fiului său, Ronjat oferă cititorului o mulțime de date care sunt atent analizate și comparate cu altele obținute de la copii monolingvi francezi și germani. Ronjat (1913) este primul care definește principiul „un părinte (o persoană) – o limbă”. Conform acestui principiu, într-o familie mixtă, părinții ar trebui să vorbească cu copiii lor în limbile lor maternе, copilul fiind expus, în acest fel, de la naștere, la două registre lingvistice. Folosirea limbii și a modelelor oferite stimulează persoana, ducând la formarea bilingvismului echilibrat. Acest principiu a fost acceptat de mulți cercetători care au studiat bilingvismul timpuriu. Quay și Deuchar (2000) descriu o altă cale prin care cineva devine bilingv în familie. În acest caz, folosirea unei limbi este determinată de situație. Un cuplu spaniol-englez care locuiește în Marea Britanie folosește spaniola (limba tatălui) acasă și engleza (limba mamei) în toate celelalte situații. În acest fel, copiii sunt expuși la cele două limbi și sunt capabili să le diferențieze ușor și să le utilizeze corect în contexte adecvate.

Leopold (1939–49) descrie, pentru prima dată, bilingvismul la copiii mici, analizând detaliat și sistematic cum au învățat cele trei fiice ale sale, încă de la naștere, două limbi (engleza și germana). El descrie întregul proces de învățare de la nivel fonologic, lexical și sintactic.

În ultimii 20 de ani s-au făcut foarte multe cercetări în domeniul bilingvismului la copiii mici. Însă în opinia lui De Houwer (1990), multe dintre aceste cercetări longitudinale nu sunt bine gândite metodologic. Iată o listă a unor principii de cercetare de necombătut (De Houwer, 1990: 12–13):

- (a) a culege date care, cel mai probabil, reprezintă o parte a realității / o realitate așa cum apare ea atunci când nu este studiată; (b) a descrie aceste date într-un mod cuprinzător și relevant, astfel încât ceilalți cercetători să poată avea o idee clară asupra datelor; (c) a analiza datele prin metode



descriptive și de analiză general stabilite și (d) a interpreta rezultatele obținute prin analize într-o manieră cât mai generală, pentru ca ele să contribuie la o mai bună înțelegere a fenomenului observat. Alte criterii ar fi: (e) veridicitate, adică datele să fie ceea ce se afirmă că sunt; (f) obiectivitate, adică trebuie evitate estimările, în afară de cazul când este menționat clar că aceste comentarii sunt suplimentare în raport cu datelor obiective; (g) claritate în prezentarea datelor și a metodelor, așa încât acestea să poată fi (h) comparate de alți cercetători. Pe lângă aceste criterii, cercetarea trebuie să poată fi (i) reconstituită cât mai mult posibil. Evident, toate criteriile menționate sunt interdependente.

Definirea bilingvismului

În ultimii 50 de ani, au apărut multe definiții ale termenului de bilingvism, de la cele mai restrânse la cele mai largi. Definiția cea mai aspru criticată (și, în același timp, cea care încă are mulți susținători) este definiția dată de Bloomfield (1933: 56), care a declarat că o persoană este bilingvă în cazul în care stăpânește, aproape ca un nativ, două (sau mai multe) limbi. Această definiție este cea maximalistă, deoarece foarte puține persoane bilingve sau monolingve sunt capabile să stăpânească perfect prima limbă (L1).

Pe de altă parte, Haugen (1987) și Diebolt (1961) au propus definiția minimalistă a termenului. În opinia lui Haugen, atunci când o persoană poate alcătui o propoziție corectă din punct de vedere semantic într-o altă limbă (L2) decât prima (L1), poate fi considerată bilingvă. În opinia lui Diebolt, o persoană este bilingvă chiar și în cazul în care are capacitatea de a vorbi și de a înțelege (după auz) prima limbă (L1), iar în cazul celei de a doua (L2) are numai abilități de înțelegere (bilingvism receptiv).

O nouă abordare, „holistică” a bilingvismului este cea a lui Grosjean. Grosjean, în multe articole, a argumentat avantajele bilingvismului. Viziunea lui „holistică” susține că:

„o persoană bilingvă este un vorbitor-ascultător specific, competent, care și-a dezvoltat competențele (în cele două limbi și, posibil, într-un al treilea sistem, care este combinația celor două) în funcție de nevoile sale și ale mediului înconjurător. Persoana bilingvă folosește cele două limbi –

separat sau împreună – pentru diferite scopuri, în diferite sfere ale vieții, cu diferite persoane. Deoarece nevoile și circumstanțele în care se folosesc cele două limbi diferă, de obicei, persoana bilingvă vorbește rar la același nivel și la fel de fluent cele două limbi” (Grosjean, 1992: 55).

Autorul citat susține această viziune „holistică”, care este opusă percepției monolingvistice sau fracționare a bilingvismului, și declară că persoanele bilingve nu pot fi comparate cu cele monolingve. Ne atrage atenția că persoana bilingvă nu este „suma” a două persoane monolingve și ne prezintă o analogie din domeniul atletismului.

„Săritorul de garduri are două competențe: cea de a sări și cea de a sprinta. Când îi comparăm competențele cu cele ale unui sprinter și ale unui săritor, competențele săritorului de garduri nu ajung la nivelul competențelor nici unuia dintre sportivii amintiți și, totuși, când este privit ca un întreg, săritorul de garduri este un atlet de sine stătător. ...Săritorul de garduri este un întreg organic, un atlet unic și specific, care poate ajunge la cele mai bune rezultate în competițiile mondiale, la fel ca sprinterul sau săritorul” (Grosjean, 1992: 55).

Grosjean accentuează că, atunci când în centrul cercetării se află discursul unei persoane bilingve, trebuie luate în considerare și circumstanțele lingvistice (*language mode*) în care se află subiectul (Grosjean, 1998). Conform modelului denumit „Language Mode”, teoretizat de Grosjean, comportamentul lingvistic al bilingvilor depinde de configurația lingvistică a interlocutorului. Dacă un bilingv se manifestă monolingv, adică vorbește cu o persoană monolingvă, controlul asupra folosirii limbii este mult mai mare decât atunci când aceeași persoană vorbește cu o persoană bilingvă care stăpânește aceleași două limbi. În acest caz, tensiunea este mai mică, nefiind nevoie de un control atent, deoarece schimbarea ocazională (sau frecventă) a codului nu cauzează neînțelegeri și interlocutorii nu se simt rușinați.

Discursul bilingv diferă de discursul monolingv. Așa cum am văzut în analogia athletică, persoana bilingvă reprezintă o configurație lingvistică specifică, limbajul lui prezintă semne ale interferențelor care pot apărea în discursul cotidian. „Lexiconul lor mental” conține elemente a două (sau mai multe) limbi și nici unul nu poate fi „închis”, în nici un caz. În



plus, persoana bilingvă nu are pretenția de a putea vorbi despre toate temele posibile, în ambele limbi. După definiția lui Grosjean, persoana bilingvă folosește limbile în contexte diferite și, dacă una dintre limbi este folosită într-un anumit context, nu este nevoie ca persoana să cunoască registrul aceluiași context în cealaltă limbă, deoarece persoana nu are nevoie de acest registru în viața de zi cu zi. Aceasta este esența Principiului Complementar (Grosjean, 2008). Totuși, aceste „lucruri stranii”, caracteristice discursului bilingv, adică absența vocabularului în anumite domenii, interferențele, schimbarea codului etc., îi face pe monolingvi să se gândească: oare bilingvii pot fi ascultători-vorbitori competenți ai oricărei limbi cunoscute de ei? Acest punct de vedere poate implica stigmatizări periculoase, cunoscute ca „semilingvism” sau „alingvism”. Aceste concepții reprezintă reminiscențe ale abordării fracționare a bilingvismului.

Această abordare necesită reevaluare, reinterpretare. Tocmai de aceea este atât de important studiul persoanelor bilingve, al „lexiconului lor mental”, al creierului bilingv și al biculturalismului, căci astfel se poate înțelege că bilingvismul reprezintă o manifestare firească (normală), frecventă, care are o mulțime de avantaje din punctul de vedere al individului și al societății.

Creierul bilingv și ipoteza stocării

Emisferele cerebrale, structurile subcerebrale, în special cerebelul, au un rol foarte important în procesul de vorbire, în sfera limbajului (Lamb, 1999, Gósy, 2005). Regiunea temporo-parietală a cortexului este responsabilă pentru memoria declarativă, adică pentru lexiconul mental. Lexiconul mental stochează cunoștințe semantice (fapte) și episodice (evenimente). Memoria procedurală este o memorie implicită care stochează abilitățile de învățare și ne permite să dobândim noi abilități, să facem asocieri și să utilizăm gramatica. Memoria procedurală își are originile în structura ganglionului bazal al materiei albe situate în zona subcorticală. Structurile ganglionilor, care sunt responsabile pentru învățarea regulilor și pentru procesarea gramaticii, a structurii morfologice și sintactice, sunt conectate la regiunea frontală prin talamus, ele având, în consecință, un rol determinant în procesul de complex al producerii și al percepției limbajului (Ullmann, 2001). Acest tip de memorie este deosebit de important în crearea și învățarea structurilor secvențiale și ierarhice. Secvențele

învățate pot depinde de regiunile temporal-parietale care, la rândul lor, pot fi punctele de convergență ale memoriei declarative și procedurale.

Aceleași zone de memorie sunt activate și în procesul lingvistic al bilingvilor. Se ridică următoarele probleme: cum reușește creierul să facă față mai multor limbi sau, mai exact, cele două limbi pe care le vorbesc bilingvii sunt stocate în același sistem de memorie sau există câte un sistem de memorie separat, pentru fiecare limbă?

Până acum nu există un consens în ceea ce privește presupusele teorii privind stocarea. Unii cercetători au încercat să afle dacă bilingvii stochează informațiile despre un cuvânt și cele asociate acelui cuvânt, separat, pentru fiecare limbă, adică dacă bilingvii au tipuri diferite de sisteme, sau ei procesează cuvintele cu ajutorul înțelesului semantic și le reprezintă într-un singur sistem de memorie, adică dacă, din multe puncte de vedere, ei pot funcționa ca persoanele monolingve.

O parte dintre neurolingviști presupun că toate limbile cunoscute de o persoană bilingvă sau poliglotă sunt localizate în sfera comună a limbajului (vezi Paradis, 1989, 2001; Fabbro, 1999). Ei presupun, de asemenea, că perioada și felul achiziției limbii pot influența modul de stocare a ei în creier. Dacă cea de-a doua limbă este învățată sistematic în școală, ea este reprezentată în cortexul cerebral într-o măsură mai mare decât prima limbă, dar dacă este învățată informal, este mult mai probabil să fie activate structurile subcorticale (ganglionul bazal și cerebelul), ca și în cazul învățării primei limbi (Fabbro și Paradis, 1995, Fabbro, 2000). ERP (potențialele evocate) dezvăluie posibile diferențe în organizarea limbilor în cortexul cerebral care sunt dependente de perioada achiziției sau de formele învățării limbii: în timp ce există o diferență între reprezentarea cerebrală a cuvintelor aparținând clasei închise și celei deschise în cazul primei limbi (L1), această diferență nu poate fi observată în cazul celei de-a doua limbi (L2), dacă aceasta este învățată după vârsta critică (7 ani) (Weber-Fox și Neville, 1997). Totuși, rezultatele lui Chee et al. (1999) ne arată că reprezentarea corticală a unor cuvinte la bilingvi se situează în aceeași regiune corticală ca și la monolingvi, indiferent de vârsta la care s-a învățat a doua limbă, asimetriile cerebrale prezentându-se în același mod pentru cele două limbi, fiind identice cu cele ale monolingvilor. Studiile făcute prin scanări cu PET (tomografie pe bază de emisie pozitronică) și fMRI (imagistica prin rezonanță magnetică funcțională) nu arată diferențe între activarea celor două limbi la nivelul ganglionului bazal (Fabbro, 2001). Illes et al. (1999) și Hernandez et al. (2000) au folosit fMRI ca să studieze activarea creierului în procesul de numire a unui lu-



cru/eveniment/proces și nu au putut demonstra că fiecare limbă este reprezentată în regiuni macroanatomice diferite ale creierului. Dimpotrivă, Kim et al. (1997) au observat diferențe de activare în regiunea frontală stângă în cazul folosirii L1 și L2 la subiecții care au diferite limbi materne și care au învățat cea de-a doua limbă la o vârstă mai înaintată ($M = 11,2$ ani), însă nu și la subiecții care au învățat diferite variante de L1 și L2, încă în copilărie. Nu s-au observat însă diferențe în regiunea temporală stângă la nici unul dintre grupuri. Unele rezultate științifice arată că există diferențe în activarea corticală în cazul claselor de cuvinte (Gósy, 2005).

În concluzie, studiile de neuroimagistică privind diferențele de activare în cazul primei și celei de-a doua limbi au dus, până acum, la rezultate controversate (vezi De Bleser et al., 2003). S-au găsit dovezi care să susțină și să contrazică rolul vârstei și cel al modului de învățare a limbii.

În cercetarea procesării limbajului bilingv din punctul de vedere al psiholingvisticii, atunci când s-a studiat stocarea, s-a luat în considerare și cât de fluent vorbește subiectul limbile învățate. În modelul ierarhic al reprezentării mnezice la bilingvi, Kroll și Stewart (1994) au constatat că la acei bilingvi care vorbesc mai puțin fluent limba cunoscută, reprezentarea conceptuală se stochează în două regiuni, iar cei care vorbesc mult mai fluent limba, o stochează într-o singură regiune. Acest model presupune legarea câmpului conceptual și de lexicul L1 și de cel al L2. Deși legătura între lexicul L1 și câmpul conceptual este puternică și directă, legătura între lexicul L2 și câmpul conceptual este slabă. În consecință, subiecții ar accesa direct câmpul conceptual în cazul L1, dar nu și în cazul L2. Heredia (1996), în Modelul său Ierarhic R-2 (Second Revision Hierarchical Model), propune termenii MDL (limba mai dominantă – *more dominant language*) și LDL (limba mai puțin dominantă – *less dominant language*) în locul termenilor L1 și L2, bazându-se pe faptul că, în multe cazuri, L2 devine mai dominantă decât L1, care s-a însușit mai devreme. În acest fel, MDL are o legătură mai directă și mai puternică cu câmpul conceptual, oricare ar fi această limbă dominantă, L1 sau L2.

În procesul dezvoltării competenței lingvistice, legătura dintre un cuvânt și înțelesul lui devine mai directă, nemaiaivând nevoie de a se sprijini pe lexicul L1. Gradul de similaritate semantică între cuvintele care formează perechi într-o traducere pot, la urma urmei, determina forma în care acestea sunt reprezentate la bilingvi. Cu cât similaritatea semantică este mai mare, cu atât crește posibilitatea ca acestea să fie stocate combinat în lexicul mental. În cazul multor cuvinte nu putem vorbi de echiva-

lente adevărate într-o altă limbă (De Groot, 1993). Singleton (1999) afirmă că, în lexiconul mental, relația dintre un cuvânt din L2 și un cuvânt din L1 este diferită la fiecare individ și că aceasta depinde de maniera în care s-au învățat acele cuvinte, de cât de bine sunt ele cunoscute și, de asemenea, de gradul similarității semantice și/sau formale percepute între cuvântul din L2 și cel din L1.

Modelele de vorbire care fac distincția între gândire și formularea verbală conduc la două implicații imediate în ceea ce privește modelele asupra performanței bilingvilor: (i) trebuie să existe o hartă (corespondență) conceptuală între reprezentarea conceptuală și sensul cuvântului; (ii) această hartă (corespondență) conceptuală poate să difere de la limbă la limbă, deoarece și limbile diferă în ceea ce privește lexicalizarea conceptelor. Macroplanificarea nu depinde de limbă, dar microplanificarea este dependentă de aceasta (Green, 1993).

Interferențe în cazul multilingvismului la copii

În cele ce urmează, voi da exemple de interferențe lingvistice prin datele culese de la doi frați trilingvi care au început să învețe a treia limbă la vârsta de doi, respectiv trei ani (pentru date suplimentare vezi Navracscics, 1999). Ei erau deja bilingvi, cunoscând engleza și persana când au început să învețe limba maghiară într-o creșă maghiară monolingvă. Voi prezenta și rezultate ale altor cercetări.

Interferențe fonetice și fonologice

Watson (1991) crede că persoanele bilingve, ca și cele monolingve, simplifică procesele lor fonologice, dar această simplificare se face printr-un proces de comparație a limbilor, pentru fiecare limbă în parte. „Orice tentativă de a delimita tipare sau reguli în ceea ce fac este inevitabil împiedicată de problema dominanței – de condiția copilului de a fi mai competent într-o limbă decât în alta” (Watson, 1991: 34).

În opinia lui Fantini (1985), bilingvii în devenire trebuie să învețe procesarea unor competențe de care un monolingv nu are nevoie. Bilingvii trebuie să recunoască că sistemul fonetic este total arbitrar, deci că este posibilă folosirea mai multor sisteme fonetice în comunicare. Așadar, ei trebuie să învețe să stabilească legătura între evenimente fizice similare și diferitele sisteme de opoziție, în funcție de contextul lingvistic. Totuși, fie-



care sistem fonologic nu trebuie învățat într-un mod similar cu procesul de învățare a monolingvilor. De asemenea, Fantini ajunge la concluzia că unul dintre sisteme va domina celălalt sistem, ceea ce va implica nedetectarea opozițiilor fonetice sau pronunția specifică a sunetelor, datorită interferenței.

În discursul maghiar al copiilor, cel mai frecvent, apăreau fonelele aspirate dintre alofonii fonemelor /p/, /t/, /k/, în ciuda faptului că limba maghiară nu are asemenea sunete, făcând excepție cazurile manifestărilor emoționale și emfatică. Pe de altă parte, în engleză, sunetele aspirate pot apărea la începutul cuvântului, iar în persană în toate pozițiile.

Deci, aspirația trebuie să se manifeste ca o interferență, nefiind limitată la limba căreia îi este caracteristică, ea putând să apară și în cazul altei limbi sau altor limbi.

Studiind dezvoltarea pronunțării vocalelor și luând în considerare rezultatele testelor asupra distingerei fonemelor, am putut detecta și o influență persană, de vreme ce copiii tind să pronunțe sunetul /e:/ ca un /i:/ caracteristic persanei uzuale. Această tendință poate fi observată și în discursul lor englez, ei pronunțând sintagmele *Teddy bear* și *get up* ca [ti:di be] și, respectiv, [git ʈp]. De asemenea, ei au probleme în a pronunța diferențele cantitative ale sunetelor maghiare. Acest fenomen este cu totul nou pentru ei, deoarece această diferențiere cantitativă nu există în celelalte două limbi cunoscute de ei. Cu toate acestea, fenomene amintite se manifestă numai pentru o perioadă scurtă, până când copii devin trilingvi (mai mult sau mai puțin) stabili.

Morfofonologia

Cea mai mare diferență tipologică între limba maghiară și limba engleză poate fi observată pe plan morfologic. Deci, morfofonologia este mult mai expusă interferențelor în limba maghiară decât este în engleză. În limba engleză, cea mai expusă categorie este cea a formelor la trecut a verbelor neregulate, ca și *go* – **go* + *ed* – *went*. În limba maghiară, morfofonologia joacă un rol mult mai important, deoarece, datorită caracterului aglutinant al limbii, schimbările fonetice nu apar în interiorul morfemelor, ci la granița între radical și sufix (ex. *olyanval*). Cea mai mare preocupare este de a arăta cum se manifestă conștientizarea lingvistică în discursul copiilor, adică cum își dau seama de diferențele morfofonologice.

La vârsta de patru, respectiv cinci ani, ei repetă aceleași forme caracteristice hipercorecte pe care un copil monolingv maghiar le creează la

vârsta de trei, respectiv patru ani (pentru detalii, vezi Navracsics, 1999). Aceasta arată că ei parcurg aceleași procese de dezvoltare ca și monolingvii, numai că puțin mai târziu. Însă această perioadă nu este lungă și nu avem rezultate care să arate că aceste caracteristici ar reveni mai târziu.

Armonia vocalelor este o caracteristică a limbii maghiare, însă nu este prezentă în engleză sau persană. Datorită armoniei vocalelor, vocalele temei determină vocala sufixului. S-au consemnat cazuri în care copiii nu au putut găsi varianta corectă (de exemplu, *ilyetval*). Un alt exemplu, care demonstrează analiza lor mai profundă, este următorul:

<i>hallgas</i>	<i>j</i>	<i>atok</i>	<i>meg</i> (corect: <i>hallgassatok meg</i>),
a asculta	Imp.	Pers. II. Pl.	prefix (perfectiv)
<i>megmutas</i>	<i>j</i>	<i>am</i> (corect: <i>megmutassam</i>)	
a arăta	Imp.	Pers. I. Sing.	

Tema este modificată în funcție de regulile morfofonologice, adică în *hallgat*: 'a asculta' și *mutat*: 'a arăta' consoana *-t* finală este înlocuită de consoana *-s* înaintea sufixului imperativului *-j*. Această formă vine, probabil, de la cele mai frecvent auzite forme ale persoanei a doua singular la modul imperativ: *hallgass*, *mutass*, ceea ce înseamnă că cea mai frecvent auzită formă o constituie forma de bază. Fonemul inițial al sufixului este asimilat de ultimul fonem al radicalului (*-s*) și, totuși, copiii nu aplică această regulă. Datorită aglutinării, dacă radicalelor li se alătură și alte sufixe, schimbările fonologice ar trebui să îi afecteze în același fel. Copiii însă ignoră acest fapt și, oricât de corect ar spune ceva, totuși, lor li se pare ciudat. În ceea ce privește limba engleză, trebuie menționat că Nasim avea 3,5 ani când mama sa a început să se plângă de același fenomen. Ea a început să folosească forma *fallen* în locul formei *fell*, *caught* în locul lui *caught*. Exemplul fratelui ei:

*NAB: The, the *sündisznó* (= arici) *went in house, the mouse, mouse runned and the tractor came to cut the grass.*

Apariția competențelor de analiză în procesul de învățare a unei noi limbi poate influența și alte limbi cunoscute. Toate acestea implică faptul că atât copiii multilingvi, cât și cei monolingvi învață limbile în mod conștient, adică sunt foarte multe elemente de învățat în procesul dobândirii. Ei descoperă anumite regularități în limbile cunoscute, construiesc ipoteze și încearcă să le verifice, adică să aplice regulile cunoscute în contexte diferite. Din acest punct de vedere, avantajul copiilor multilingvi constă în perioada învățării, deoarece, datorită cunoașterii mai multor limbi, se



dezvoltă mai pronunțat abilitățile de deducere. La copiii monolingvi maghiari întâlnim acest fenomen la vârsta de trei ani, la acești copii trilingvi fenomenul se manifestă la vârsta de 4,6 ani, respectiv 3,6 ani, în cazul limbii engleze, iar în cazul limbii maghiare, după doi ani petrecuți în Ungaria. Însă procesul este accelerat datorită faptului că ei au deja astfel de experiențe în legătură cu prima limbă/primele limbi învățate.

Sintaxa

În prezentul capitol vă prezentăm, pe de o parte, în ce fel a influențat sintaxa engleză pe cea maghiară, iar, pe de altă parte, cum se manifestă fenomenul invers, în timp ce copiii acumulează cunoștințe de limba maghiară.

Folosirea ca subiect a pronumelui personal la persoana întâi singular este foarte rară în limba maghiară și în cea persană, acesta folosindu-se numai în cazurile în care trebuie accentuat agentul acțiunii. În alte cazuri, subiectul este exprimat prin sufixul predicatului, cum am arătat în partea morfologică. Copiii urmează această regulă în majoritatea cazurilor. Totuși, se ivesc ocazii în care ei nu se pot hotărî dacă subiectul este accentuat sau nu. Datorită acestei incertitudini, se poate observa o interferență minoră din partea limbii engleze în propozițiile în care pronumele personal *én*: 'eu' este folosit incorect (*Én most rajzolak naposka*). O altă influență indoeuropeană se prezintă în cazul folosirii inutile a copulei:

*NAS:	A	<i>képek</i>	<i>vannak</i>	<i>szépek.</i> (4;8,29)
	THE	PICTURES	ARE	NICE.
	Art. hot.	tablouri	sunt	frumoase.

(corect: A képek szépek.)

Folosirea inutilă a articolului în maghiară:

*NAS:	<i>Egy</i>	<i>lány</i>	<i>egy</i>	<i>lánnyal</i>	<i>van.</i>
	A	GIRL	A	GIRL + INSTR.	IS.
	O	fată	o	fată + instr.	este.

(corect: Lány lánnyal van.)

Influența limbii maghiare asupra englezei (articol zero):

*NAS:	<i>The</i>	<i>lion</i>	<i>was</i>	<i>girl.</i>
	AZ	OROSZLÁN	VOLT	LÁNY.
	Art. hot.	leu	era	fată.

Propozițiile următoare servesc ca dovadă a folosirii incorecte a pluralului sau a singularului în limba engleză, datorită influenței limbii maghiare sau persane. În maghiară și în persană, substantivul este întotdeauna la singular atunci când este precedat de un cuantificator hotărât sau nehotărât (Lambton, 1967).

There is lots of animal in the, in the állatkert ('grădină zoologică' la sg.).

All of the tiger is dangerous.

Two, two giraffe is the kony-, in the - (nu-și amintește în engleză)

Five tiger, tig-tigris? (nehotărât) tiger is in the, in the school.

All of the animals was in the (liniște).

Two, two ducks is in the udvar ('curte').

When the pig was sleepy, lots of babies was born.

Narative. Planul discursului

Tabelul următor conține o povestioară spusă de copil în engleză și în maghiară:

Propoziții	1	2	3	4	5	6
Versiunea engleză	A pig came	and broke everything	even the paints.	And even the the the eating.	And also when they make something	they al-also broked.
Versiunea maghiară	Azutá n jött egy malac	és mindent szétrombolt.	Az az amit	azután meg szétrombolt a a festéket is,	az ennivalókat is	meg még amit csináltak is.
Traducerea textului maghiar	După aceea a venit un purcel	și a distrus totul.	Aceea aceea care	și apoi a distrus și vopseaua,	și mâncarea,	și toate celelalte lucruri pe care le-au făcut.

Textul maghiar este mai bine formulat. Cuvintele alese sunt mai potrivite, de ex. *eating* vs. *ennivaló* 'alimente', *broke* vs. *szétrombol* 'a distruge'. În a șasea propoziție a textului englez, apare un pronume: *they* și cel care ascultă nu știe la ce se referă acel pronume; în timp ce în textul ma-



ghiar este evident că toate celelalte lucruri au fost distruse de purcel. Deci, din punct de vedere lexical, sintactic sau mai degrabă pe planul discursului, textul maghiar este mai bine construit decât cel englez, poate din cauză că acești copii au o mai mare experiență în a spune povești în limba maghiară.

La nivelul discursului, abilitățile sunt determinate de cunoaștere și maturitate. Cu toate acestea, putem spune că influența reciprocă a limbilor este foarte mică din punctul de vedere al discursului, în cele două povestiri găsiindu-se câteva elemente comune: noțiunile, numărul propozițiilor. Copilul a exprimat similar în cele două limbi ceea ce avea în minte și diferențele dintre limbi nu au influențat structura povestirii.

Conștientizare metalingvistică

Importanța sensului conceptual în cazul persoanelor multilingve este demonstrată de următoarea situație: băiatul și interlocutorul vorbeau despre numele animalelor în diferite limbi când fetița a intrat în cameră și a început să fie cicalitoare, punând accent mai degrabă pe concepte, decât pe lexemele diferitelor limbi.

*NAS: miről beszéltek, nem meséltek ?
DESPRE CE VORBITI? NU SPUNETI POVEȘTI?

*Int.: hogy hogy vannak az állatok perzsául, azon gondolkodunk, például a kutya, az hogy van, Nasim, nem tudod ?

NE ÎNTREBĂM CUM SE NUMESC ANUMITE ANIMALE ÎN PERSANĂ.
DE EXEMPLU, CUM SE SPUNE LA CÂINE, NASIM, TU ȘTII?

*NAB: dog .

*Int.: igen ?
DA?

*NAS: kutya az kutya .
CÂINELE E CÂINE.

*NAB: pherzsául ?
ÎN PERSANĂ?

*Int.: és a macska ?
ȘI PISICA?

*NAS: a macska is macska, most montad, hogy macska .
ȘI PISICA ESTE 'PISICĂ', ACUM AI SPUS: 'PISICĂ'.

La nivelul lexicului le este foarte ușor copiilor să treacă de la o limbă la alta; le place acest joc. Mama lor a început jocul atunci când au înce-

put să învețe limba maghiară, ca ei să păstreze mai ușor limbile învățate mai devreme. Pot spune ceea ce știu în diferite limbi:

- *Int.: Perzsául tudsz valamit mondani, Nabil ?
POT SĂ SPUI CEVA ÎN PERSANĂ, NABIL?
- *NAB: Perzsául, csak számolni .
ÎN PERSANĂ, NUMAI SĂ NUMĂR.
- %act: Nabil numără până la 10 în persană.
- *Int.: lefordítod nekem, angolul hogy van ?
POT SĂ-MI TRADUCI ÎN ENGLEZĂ PENTRU MINE?
- *NAB: *one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten .*
- *Int.: hogy köszönünk perzsául ?
CUM SALUTĂM ÎN PERSANĂ?
- *NAB: köszöntheni? anya nem mondta ezt .
A SALUTA? MAMA NU A SPUS ASTA.

Concluzii

Competența multilingvă a copiilor s-a schimbat foarte mult de când au început să devină trilingvi. Această schimbare nu se manifestă în fluența sau perfecțiunea cu care vorbesc aceste trei limbi. Să ne reamintim că ei sunt trilingvi în devenire și nu trilingvi stabili. Sunt pe cale să devină persoane trilingve competente. Din exemplele arătate, am putut vedea cât de mult efort necesită menținerea și dezvoltarea celor trei limbi. Este mai ales responsabilitatea părinților. Îndată ce neglijează una dintre limbi, copiii le uită.

Inputul lingvistic și expunerea copiilor la cele trei limbi în același timp sunt condițiile de care, de asemenea, depinde cum vor deveni acești copii persoane trilingve stabile. Este cert că, deși ei sunt expuși relativ puțin la limba persană, această limbă este considerată tot atât de importantă ca și celelalte două. Aceasta este limba emoțiilor, rugăciunilor, educației prin intermediul subconștientului. Limbile sunt distribuite după funcțiile lor. Engleza este limba familiei, persana este pentru emoții și maghiara este pentru prieteni și legături sociale.

Această mare schimbare poate fi observată și în felul în care ei se raportează la cele trei limbi, la conștientizarea multilingvismului lor. Este absolut natural pentru ei că în lume sunt o mulțime de limbi și vor să învețe toate limbile pe care le-au auzit până acum (pe lângă cele trei limbi, sunt interesați de rusă și germană). Le place să se joace cu limbile cunos-



cute. Le place jocul cu cuvintele și nu se împotrivesc să denumească lucruri în diferite limbi dacă cineva le cere acest lucru.

Prin dobândirea conștientizării metalingvistice, copiii analizează mai profund cele trei limbi decât copiii monolingvi. Acest fapt poate fi demonstrat prin internalizarea regulilor gramaticale și a elementelor lexicale. Deși se pot observa interferențe în discursurile lor, ei pot avea avantaje față de copiii monolingvi prin cunoașterea mai multor limbi. Din moment ce trebuie să comunice folosind două sau trei limbi și trebuie să decidă constant ce, unde și cum să spună, devin persoane mult mai tolerante, mai flexibile, cu abilități deductive, și pot lua mai ușor decizii comparativ cu monolingvii. Bilingvismul la copii duce la accelerarea dezvoltării metalingvistice și la mai bune abilități analitice. Aceste abilități au o importanță crucială în procesul de învățare a scrierii și citirii (conceptualizare, decodare, concentrare etc.).

În consecință, învățarea a două sau a mai multor limbi la o vârstă timpurie nu are efecte negative asupra dezvoltării unei persoane, dacă sunt asigurate condițiile corespunzătoare de achiziție. Învățarea diferitelor forme și structuri lingvistice necesită un efort mai mare, însă copiii pot face față dificultăților. Stăpânirea a două sau a mai multor limbi permite o viziune și asupra culturilor și contribuie la creșterea toleranței culturale. Cu toate acestea, în cazul bilingvismului substractiv, încrederea în sine a copilului poate să scadă, dezvoltarea socio-emoțională poate intra în declin, ceea ce poate duce și la abilități lingvistice mai sărace.

Este responsabilitatea noastră de a asigura copiilor situații adecvate de învățare ca să devină cu succes bilingvi.

Bibliografie

- Bloomfield, L. (1933): *Language*. Holt Rinehart and Winston, New York.
- Chee, M. W. L., Tan, E. W. L., and Thiel, T. (1999): Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. *The Journal of Neuroscience*. 19. pp. 3050-3056.
- De Bleser, R., Dupont, P., Postler, J., Bormans, G., Spelman, D., Mortelmans, L. and Debrock, M. (2003): The organization of the bilingual lexicon: a PET study. *Journal of Neurolinguistics* 16. pp. 439-456.
- De Groot, A. (1993): Word-Type Effects in Bilingual Processing Tasks: Support for a Mixed-Representational System. In: Schreuder és Weltens (eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 27-53.

- De Houwer, A. (1990): *The Acquisition of Two Languages from Birth: a case study*. CUP, Cambridge.
- Deuchar, M. and Quay, S. (2000): *Bilingual Acquisition*. OUP, Oxford.
- Diebold, A.R. (1961): Incipient bilingualism. In: *Language XXXVII*. pp. 97-112.
- Fabbro, F. (1999): *The neurolinguistics of bilingualism*. Psychology Press, Hove.
- Fabbro, F. (2000): Introduction to language and cerebellum. *Journal of Neurolinguistics*. 13, pp. 83-94.
- Fabbro, F. (2001): The bilingual brain: cerebral representation of languages. *Brain and Language*. 79, pp. 211-222.
- Fabbro, F. and Paradis, M. (1995): Differential impairments in four multilingual patients with subcortical lesions. In M. Paradis (ed.) *Aspects of bilingual aphasia*. Pergamon Press, Oxford. pp. 139-176.
- Fantini, A. E. (1985): *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.
- Green, D.W. (1993): Towards a Model of L2 Comprehension and Production. In: Schreuder, R. and Weltens, B. (eds.) *The Bilingual Lexicon*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. pp. 249-279.
- Grosjean, F. (1992): Another View of Bilingualism. In: Harris, R. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers, Amsterdam. pp. 51-62
- Grosjean, F. (1998): "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues". *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, pp. 131-149.
- Grosjean, F. (2008): *Studying Bilinguals*. OUP, Oxford.
- Haugen, E. (1987): *Blessings of Babel (Bilingualism and language planning)*. Mouton, The Hague.
- Hernandez, A. E., Martinez, A., and Kohnert, K. (2000): In search of the language switch: An fMRI study of picture naming in Spanish-English bilinguals. *Brain and Language*. 73, pp. 421-431.
- Heredia, R. R. (1996): Bilingual Memory: A Re-Revised Version of the Hierarchical Model of Bilingual Memory. CRL Newsletter. Vol. 10, No. 3. <http://crl.ucsd.edu/newsletter/10-3/>.
- Illes, J., Francis, W. S., Desmond, J. E., Gabrieli, J. D. E., Glover, G. H., Poldrack, R., Lees, C. J., and Wagner, A., D. (1999) Convergent cortical representation of semantic processing in bilinguals. *Brain and Language*. 70, pp. 347-363.
- Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M., and Hirsch, J. 1997. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*. 388, pp. 171-174.
- Kroll, J. F. and Stewart, E. (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*. 33, pp. 149-174.
- Lamb, S. (1999): *Pathways of the Brain*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Lambton, A. K. S. (1967): *Persian Grammar*. CUP, Cambridge.



- Leopold, W. (1939, 1947, 1949A, 1949B): *Speech Development of a Bilingual Child: a linguist's record, I Vocabulary growth in the first two years; II Sound learning in the first two years, III Grammar and general problems in the first two years, IV Diary from age two*. Northwestern University Press, Evanston.
- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Paradis, M. (1989): Bilingual and polyglot aphasia. Boller, F. és Grafman, J. (eds.) *Handbook of Neuropsychology*. Vol. 2. Elsevier, Amsterdam. pp. 117-140.
- Paradis, M. (2001): Bilingual and polyglot aphasia. In: R.S. Berndt (ed.) *Handbook of neuropsychology* (2nd edition). Elsevier, Oxford. pp. 69-91.
- Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observé, chez un enfant bilingue*. Champion, Paris.
- Singleton, D. (1999): *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. CUP, Cambridge.
- Ullman, M. T. (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), CUP, Cambridge. pp. 105-122.
- Watson, I. (1991): Phonological Processing in two languages. In: Bialystok, E. (szerk.) *Language processing in bilingual children*. CUP, Cambridge. pp. 25-48.
- Weber-Fox, C. M. and Neville, H. J. (1997): Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 8. pp. 231-256.

Perspective globale în educația bilingvă


Andrew Hockley

Hox and Erix SRL

Comisia de management a IATEFL

(Asociația Internațională a Profesorilor de Limba Engleză)

e-mail: adhockley@gmail.com


Introducere

Educația bilingvă este un subiect foarte actual și cu o deosebită încărcătură politică. Totuși, această actualitate și faptul că ideea educației bilingve este din ce în ce mai controversată înseamnă că, deși subiectul este frecvent dezbătut, încă există multe concepții controversate.

Acest studiu are ca scop identificarea caracteristicilor esențiale ale educației bilingve – ce înseamnă acest termen și care sunt diferitele forme ale educației bilingve în diversele colțuri ale lumii. În final, studiul urmărește prezentarea opiniei autorului asupra rolului unui sistem de educație bilingvă bine definit în România, care vine în sprijinul comunităților minoritare.

Definiția educației bilingve

Putem descrie educația bilingvă (printr-o abordare simplificată a realității) ca un sistem educativ în care elevii învață discipline nonlingvistice în două limbi diferite (sau într-o limbă care nu este prima lor limbă). Deși punctul de pornire a fost comun, studiile descriu diferite moduri de abor-



dare și prelucrare metodologică, în domeniul educației bilingve, în funcție de context, necesitate, voința politică și ideologia educațională dominantă.

În unele cazuri, de exemplu, este nevoie de una dintre formele de educație bilingvă cu scopul de a sprijini elevii recent stabiliți într-o țară, de a le orienta educația în așa fel încât ei să devină vorbitori fluenți în limba țării respective, iar, în același timp, să poată studia acele materii pe care orice alt elev de vârsta lor le studiază. În alte cazuri, educația bilingvă se prezintă ca o opțiune în țările și regiunile în care se vorbesc două limbi (de exemplu în Québec sau în Catalonia). În unele țări, educația bilingvă este o metodă prin care elevii învață o limbă diferită de cea a țării sau a regiunii în care trăiesc, dar care este concepută ca o abilitate utilă (de obicei în funcție de cerințele pieței) – în cele mai multe cazuri, aceasta constă în învățarea limbii engleze, în timp ce, alte limbi europene de largă circulație, ca franceza, italiana sau germana sunt învățate ocazional.

Deoarece educația bilingvă este promovată sau refuzată în domeniul politicii educative, deja prea politizată, și aceasta implică probleme de identitate, cultură și naționalism, ea a fost și este un subiect politic fierbinte.

Formele educației bilingve

Există multe motive care duc la introducerea uneia dintre diferitele forme ale educației bilingve într-un context aparte. Acestea sunt următoarele:

1. Scopurile programei

Care este scopul programei? Dacă programa are ca scop integrarea imigranților într-o comunitate, este nevoie de o abordare diferită a programei față de cea introdusă în regiunile bilingve, unde programa este concepută în așa fel încât elevii dintr-o regiune bilingvă să-și dezvolte abilitățile lingvistice și în cealaltă limbă vorbită în regiune, dar care nu este limba lor maternă. De asemenea, o programă bilingvă, concepută pentru dezvoltarea competențelor în limba engleză a elevilor (de exemplu) din România, ar avea o altă structură decât programa prin care se vrea învățarea (de exemplu) a limbii române de către maghiarii din România.

Finalitățile prevăzute în programă capătă relevanță din punctul de vedere al rezultatelor finale. Scopul este bilingvismul fluent sau, pur și simplu,

o mai bună stăpânire a limbii țintă decât cea care s-ar obține prin intermediul orelor obișnuite?

2. Statutul politic și sociolingvistic al predării unei limbi

Care este statutul predării unei limbi și cel al limbii străine sau limbii a doua în societate? Predarea unei limbi este considerată foarte importantă sau este numai, de exemplu, o materie de importanță secundară? Uniunea Europeană este preocupată de predarea limbilor străine și a stabilit diferite scopuri ambițioase în vederea predării limbilor străine pe continent. Totuși, în câteva țări membre ale UE (remarcăm, de exemplu, Marea Britanie), predarea limbilor nu este văzută ca un subiect foarte important și, deseori, este marginalizată. Aceasta nu este o problemă numai a politicii educaționale, ci, de multe ori, apare ca rezultat al presiunii părinților și al influenței mass-mediei.

Pe lângă acestea, subiectul predării unei limbi poate avea o încărcătură aparte în țările în care trăiește o populație minoritară semnificativă, care vorbește altă limbă decât cea a națiunii titulare. În acele cazuri în care limba este foarte legată de problema identității și a națiunii, trebuie luate în atenție considerente politice semnificative în discursul despre educația bilingvă. De exemplu, în unele cazuri, educația bilingvă este văzută ca o unealtă care ajută la integrarea în sistemul educațional al copiilor recent emigrați, în timp ce, în alte cazuri, educația bilingvă poate fi văzută ca o metodă care ajută comunitatea minoritară să învețe limba națiunii titulare. Evident, fiecare dintre scenariile enumerate reprezintă teme politice de importanță majoră (emigrarea, integrarea, comunicarea interculturală, educația minorităților etc.) și, ca atare, climatul politic dominant va avea un mare efect asupra procesului de acceptare a formelor de realizare a educației bilingve.

3. Profilul elevilor

Cine sunt elevii? Unde, în ce mediu trăiesc? Cum este familia lor și care este mediul lingvistic în care interacționează de obicei? Ce nevoi lingvistice au? Teoriile și tendințele educaționale sunt concepute ca fiind în favoarea educației și învățării elevilor, însă, în multe cazuri, politica educațională este determinată, în mare parte, de problemele politice, iar interesele elevilor rămân secundare, promovându-se un sistem educațional care este mai degrabă pe



placul politicianilor. Putem oare fi siguri că nevoile elevilor vizati orientează modul lor de abordare?

Luând în considerare toate elementele ce determină concretizarea educației bilingve, s-au conturat patru forme de realizare ale acestui tip educațional, fiind de fapt răspunsuri la o serie de nevoi particulare.

Imersiunea

Această metodă este des menționată ca metoda „scufundă-te sau înotă”. În cazul acestei forme elevii au, în mare măsură, ca limbă de studiu, limba pe care vor să o învețe.

Deci, de exemplu, un elev al cărui L1 este engleza, într-o școală din Canada organizată după acest model (imersiune), va învăța toate materiile obișnuite (matematica, științele naturii, științele sociale, umane, artele etc.) mai degrabă în limba franceză decât în limba lui maternă. Elevul ar putea să învețe în limba lui maternă numai materiile legate de limba engleză (limba și literatura engleză).

Educația bilingvă de tranziție

Aplicarea acestui model înseamnă că copiii învață în limba lor maternă nu mai mult decât trei ani, ca ei să nu rămână în urmă cu materiile preluate și paralel învață limba nouă. Scopul acestui model organizatoric este de a-l ajuta pe elevi să treacă, cât mai repede posibil, în clase monolingve. Această formă este tipică în cazul populației emigrate. Pe lângă orele obișnuite, ținute în limba lor maternă, elevii participă la însușirea intensivă a limbii țintă pentru ca la sfârșitul perioadei de tranziție, să se integreze mai ușor în procesul educațional desfășurat în limba dominantă.

Deoarece aceasta este metoda predominantă în Statele Unite, literatura de specialitate despre educația bilingvă în limba engleză se referă mai ales la acest model și termenul „educație bilingvă,” în aceste studii, se referă, de multe ori, numai la această formă specifică.

Educație bilingvă bidirecțională

În cazul aplicării acestui model, elevii pot învăța în două limbi. Ei învață multe materii în limba a doua, profesorii lor fiind profesori bilingvi, cu calificare specială, care înțeleg întrebările elevilor puse în limba lor maternă, însă ei răspund în limba țintă. Elevii au parte, de asemenea, de ore în care științele umane se predau în limba lor maternă, pentru ca ei să-și îmbunătățească abilitățile de vorbire și scriere în limba maternă.

Studiile arată că aceste abilități pot fi transferate ușor la cea de a doua limbă.

Aceste programe sunt concepute în așa fel încât elevii să devină bilingvi și biliterați. În școlile cu educație bidirecțională, clasa ideală se compune din două grupe, cu două limbi diferite, ca interacțiunile în afara clasei sau în activitățile extracurriculare să contribuie la dezvoltarea bilingvismului în școală.

Educație bilingvă bilaterală

Elevii care au parte de educație bilingvă bilaterală învață în limba lor maternă și în limba țintă o perioadă lungă și, în cazul celor mai multe materii, ei pot avea ore în amândouă limbi, în diferite ore ale zilei. Deci, de exemplu, un elev poate avea o oră de matematică în limba lui maternă dimineața, iar, mai târziu, în aceeași zi, are o a doua oră de matematică, în limba țintă/a doua (sau invers).

Rezultatele cercetărilor făcute în cazul celor patru modele organizatorice sunt pozitive, însă modelul bidirecțional este cea mai adecvată modalitate de a transmite elevilor și conținutul unei discipline și limba respectivă.

Controverse

Ca și cazurile politicii guvernamentale, educația bilingvă este subiectul unor discuții controversate. Argumentele se referă la rezultatele unor cercetări care arată, în mod consecvent, că educația bilingvă este mult mai eficace decât cea monolingvă (numai în limba națiunii titulare). De asemenea, se accentuează că fiecare persoană are dreptul să învețe în limba sa maternă și copiii care nu au această oportunitate sunt discriminați. Pe de altă parte, criticii educației bilingve afirmă că ar trebui să se învețe numai într-o limbă, în cea a națiunii titulare, cu scopul unificării țării și al reducerii segregăției și discriminării între diferitele grupuri culturale. Se arată că educația bilingvă implică un buget mult mai mare, deoarece materialele didactice elaborate și editate în mai multe limbi și formarea cadrelor didactice implică costuri mult mai mari.

Învățare prin integrarea conținutului și a limbii

Deși educația bilingvă este în centrul discuțiilor și al dezbaterilor de mulți ani, cadrele didactice au început să se implice relativ recent. Educa-



ția bilingvă a fost văzută ca făcând parte din educația generală, însă, în zilele noastre, este privită dintr-un alt punct de vedere. Cu termeni mai simpli; întrebarea inițială a fost: „Cum să-i învățăm pe acești copii și să le asigurăm o pregătire temeinică în materiile de bază, dacă ei învață simultan o (altă) limbă?”, însă, în ochii profesorilor de limbă, conținutul întrebării s-a schimbat: „Cum îl putem ajuta pe acești copii să învețe o a doua limbă, în timp ce ei continuă să acumuleze, cu succes, cunoștințe la disciplinele de bază?”

Din această cauză, s-a dezvoltat ideea învățării prin integrarea conținutului și limbii (CLIL), care s-a răspândit rapid. Elevii învață materiile în limba a doua (sau într-o altă limbă), ca și în cazul educației bilingve, însă, în acest caz, se pune mai mult accent pe metodele prin care ei învață cel mai bine limba, decât pe conținutul învățat, în ipoteza că inputul lingvistic va fi de ajuns pentru a impulsiona învățarea limbii. CLIL fiind o metodă și o abordare din ce în ce mai populară, este îmbrățișată atât de UE, cât și de câteva guverne, deși dispunem de puține date în ceea ce privește eficacitatea ei.

O oră eficientă de predare prin intermediul CLIL combină elementele următoare:

- conținut – progres în cunoaștere, abilități și înțelegere cu privire la elementele specifice definite în curriculum;
- comunicare – folosirea limbii în procesul învățării, simultan cu învățarea folosirii limbii respective;
- cogniția – dezvoltarea competențelor de gândire care leagă formarea conceptelor (abstracte și concrete), înțelegerea și limbajul;
- cultura – expunerea la perspective alternative și înțelegere reciprocă, ceea ce ajută la aprofundarea conștientizării deosebirilor și a conștientizării de sine.

Studii de caz – Educația bilingvă în lume

1. Statele Unite ale Americii – Educația bilingvă în tranziție

Multe studii despre educația bilingvă din literatura de specialitate se referă la cazuri din Statele Unite ale Americii. Aceasta se datorează, pe de o parte, faptului că subiectul este foarte politizat acolo, iar, pe de altă parte, faptului că acolo s-a pus în practică, de mulți ani, o formă sau alta a educației bilingve.

Cele mai multe instituții din SUA adoptă forma de tranziție a educației bilingve, această metodă fiind aplicată, în principal, în cazul educației

copiilor vorbitori de spaniolă, cu scopul de a le ușura trecerea la educația în limba engleză cât mai repede posibil. Subiectul este foarte controversat și, deoarece politica educațională este determinată de fiecare stat în parte, există o mare diferență între abordările fiecărui guvern. În unele state nu există educație bilingvă, în altele programa este concepută într-un mod foarte vast. În California, educația bilingvă a fost chiar subiectul unui referendum. În opinia criticilor sistemului, copiii ar trebui educați numai în limba engleză, de la primele clase, ca să învețe cât mai repede limba, deoarece educația în limba spaniolă îl determină pe elevi să nu învețe limba engleză. Cu toate acestea, cercetările au arătat, în nenumărate rânduri, că educația bilingvă este mult mai eficace, deoarece părinții pot să-și ajute copiii acasă, în timp ce în statele care au renunțat la programele bilingve, părinții sunt excluși, efectiv, din procesul de educare a copiilor lor.

2. *Canada – Imersiunea franceză*

În Canada s-a introdus un program opțional de imersiune franceză pentru copiii vorbitori de limbă engleză, în vederea învățării limbii franceze. Inițial, acest program s-a derulat numai în Québec, însă a fost atât de reușit și atât de popular încât s-a introdus programul în toate cele zece provincii canadiene. Părinții au posibilitatea de a-și trimite copiii în școli cu programe de imersiune franceză unde ei sunt educați numai în franceză. S-a constatat că, prin intermediul acestui program, populația adultă a Canadei (cu vârsta între 18 și 29 de ani) a devenit bilingvă într-un procent de 25%.

3. *Tirolul de Sud – Educație bidirecțională*

În regiunea Tirolului de Sud, o regiune italiană cu mulți vorbitori de germană, s-a introdus programul educațional bidirecțional. Elevii sunt educați în germană și în italiană, ca și în modelul mai sus explicat, însă profesorii le dau voie elevilor să pună întrebări etc. și în limba ladină (limba regiunii).

4. *Catalonia – Educație trilingvă*

Cercetările din Catalonia despre învățarea limbii a treia (L3) într-un context bilingv arată că deprinderile dezvoltate în două limbi facilitează învățarea celei de-a treia. Rezultatele elevilor în învățarea limbii engleze în cadrul programelor (de imersiune) bilingve spaniolă-catalană erau



mult mai bune, decât rezultatele obținute de elevii programelor monolingve spaniole.

5. *România – învățarea limbilor străine*

În România, sunt nenumărate școli care oferă educație bilingvă în limba română și o limbă de circulație internațională – cel mai frecvent engleza, dar și germana, franceza și italiana. Pe lângă orele obișnuite (care se țin în limba română), elevii învață o limbă străină (5-7 ore pe săptămână) și geografia, istoria și cultura țării unde se vorbește limba respectivă (în 2 ore pe săptămână).

Educația minorităților în România

În calitate de cadru didactic și părinte, trăind într-o regiune a României care are o populație predominant maghiară, am avut mult timp să mă gândesc la sistemul educațional și la cât de mult ajută (sau nu) acest sistem bilingvismul. Ca o persoană care este străină de aceste limbi/comunități, nu simt povara istorică a limbilor vorbite în Transilvania și cred că mediul profesional și experiența mea profesională îmi permit să am o poziție avantajoasă. Prin această poziție, pot să-mi permit următoarele comentarii, cu scopul de a îmbunătăți învățarea limbii române de către comunitățile minoritare din țară și integrarea lor, în mai mare măsură, în societate.

Sistemul actual de educație, în ceea ce privește predarea limbii române pentru acei elevi a căror limbă maternă nu este româna, cred, nu este atât de reușit pe cât ar trebui să fie. Lucrurile se schimbă lent și încă persistă la nivel național o părere politică depășită, potrivit căreia, de vreme ce limba română este limba statului, această limbă trebuie să facă parte din („core”-) curriculum-ul școlar, și, ceea ce este crucial, ar trebui învățată și evaluată în același fel, ca în cazul tuturor elevilor din țară.

Această atitudine duce la generații de elevi minoritari care se zbat să învețe limba română bine și poate duce la pierderi mai mari, elevii putând dezvolta sentimente de indignare față de materie și, în ultima instanță, poate duce la refuzul limbii – a limbii statului ai cărui cetățeni sunt. Fără îndoială, există elevi care supraviețuiesc sistemului curent și au rezultate bune, însă mulți rămân în urmă, iar notele mici obținute la limba română le afectează media generală, afectând și proiectele lor de viitor.



S-a inițiat proiectarea curriculum-ului pentru elevii care învață limba română ca a doua limbă^{*} și aceasta este un pas pozitiv, dar până când nu se recunoaște la nivel național că învățarea, predarea și evaluarea limbii române pentru cei a căror limbă maternă nu este româna necesită o abordare radical diferită ca cea prescrisă în curriculum-ul alcătuit pentru nativii români, limitele create de sistemul curent par să rămână aceleași.

În opinia mea, sistemul curent prin care, de exemplu, elevii maghiari învață într-un mediu monolingv, având ore de limba română ca a doua limbă și, în același oraș, există o școală română pentru elevii vorbitori de limba română, alimentează separarea celor două comunități. Dacă copiii nu se pot întâlni și interacționa în școală, atunci nu o vor face nici în afara școlii și nu vor dispărea neînțelegerile. În Miercurea Ciuc, unde locuiesc, există școli pentru copiii maghiari, pentru copiii români și pentru copiii rromi. În timp ce există părinți care aleg să-și înscrie copiii în școli românești ca să învețe limba română ca și cum ar fi un program de imersiune voluntară, ei sunt puțini și rar se întâmplă acest lucru, iar copiii acestor părinți trebuie să facă față unor obstacole foarte mari.

O educație bilingvă eficace și bine gândită în regiunile în care locuiește un număr semnificativ de elevi care nu vorbesc limba română ca prima limbă ar servi (a) la îmbunătățirea nivelului de competență în limba română a acestor copii; (b) la dezvoltarea într-o măsură mai mare a identității naționale și a coeziunii sociale între grupurile vorbitoare de diferite limbi materne și (c) la dezvoltarea cât mai bună a abilităților acestor copii de a învăța o a treia limbă, o limbă internațională, cum ar fi engleza.

Cred ca acest scop ar putea fi atins cel mai bine printr-o programă bilingvă bidirecțională. În cadrul acestui sistem ar funcționa un număr semnificativ de școli în care se pot înscrie elevii din cele două grupuri, având ore în limba lor maternă și în cealaltă limbă, și având oportunitatea de a interacționa în școală.

Părinții și profesorii copiilor vorbitori de limba maghiară, cu care am stat de vorbă, ar vrea foarte mult ca acești copii să învețe limba română cu mai mult succes și chiar complet. Mai mult, un număr mare de părinți și profesori ai copiilor vorbitori de limba română ar vrea ca elevii și copiii lor să învețe limba maghiară. O programă educațională bilingvă bidirec-

* Explicații referitoare la terminologie: Recunosc că în România este dezbătut termenul „a doua limbă”. Nu este nimic peiorativ în acest termen abreviat „L2”. Acest termen nu este menit să judece nici o limbă. Așa cum milioane de persoane vorbesc engleza ca a doua limbă, și în România există un număr foarte mare de cetățeni care vorbesc limba română ca a doua limbă. Deci, folosesc termenul „a doua limbă” cu scopul de a fi concis.



țională ar putea satisface nevoile grupurilor amintite și, ceea ce este mai important, ar fi în interesul copiilor înșiși.


La nivel național, o astfel de programă ar fi greu de vândut, din punct de vedere politic, opiniei publice, deoarece majoritatea populației nu cunoaște problemele cu care se confruntă elevii din aceste regiuni. Datorită faptului că s-a luat o decizie la nivel național în vederea sprijinirii educației bilingve în școlile cu predare în limba străină, mai sus menționate, și pentru că există necesitatea descrisă mai sus, cred că acest tip de educație ar servi interesul tuturor persoanelor implicate.

Bibliografie selectivă

- Christian, D. & Fred, G. (Ed) (2001): *Bilingual Education* Alexandria, VA: TESOL
- Comisel, E (2000): “*The Situation of Modern Language Teaching and Learning in Europe: Romania*” – European Council for Modern Languages
- Krashen, S. (1999): Bilingual Education: Arguments For and (Bogus) Arguments Against *Georgetown University Roundtable on Languages and Literature*, 1999, pp 111-127
- Langman, J. (2002): Mother-tongue education versus bilingual education: shifting ideologies and policies in the Republic of Slovakia: Revisiting the mother-tongue question in language policy, planning, and politics. *International journal of the sociology of language*, 154, pp. 47-64.
- Sanz, C. (2000): Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, pp 23-44
- Slavin, R. (2006): *Educational Psychology: Theory and Practice* 8th ed. Boston: Allyn & Bacon.

O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului minoritar din România. Către o nouă problematizare


Horváth István

Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Institutul pentru Studiarea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca
e-mail: ihorvath66@yahoo.com


Articolul de față reprezintă o trecere în revistă a principalelor aspecte ale politicilor de producere a bilingvismului minoritar din România, respectiv o încercare de a sugera noi perspective, posibile deschideri în ceea ce privește problematica frecvent dezbătută a reformării procesului de predare a limbii române pentru minoritățile din România.

Cadrul conceptual al analizei este oferit de investigațiile politicilor lingvistice. Conceptul de politici lingvistice desemnează totalitatea acelor acțiuni care urmăresc dezvoltarea adaptativă, utilizarea și însușirea unei anumite limbi. Termenul de politici lingvistice este adeseori folosit ca fiind foarte strâns conectat cu planificarea lingvistică (vezi și amenajare sau inginerie lingvistică)¹. Practicile de planificare lingvistică includ măsurile de politică lingvistică promovate în mod deliberat de către diferitele enti-

1 Termenul de „planificare lingvistică” vine din englezescul „language planning”, cel de amenajare lingvistică din franceză – „aménagement linguistique”.



tăți corporatiste ce funcționează ca centre de autoritate (state, administrații locale, biserici, corporații etc.) și care vizează dezvoltarea adaptativă a vocabularului, alocarea de funcții sau însușirea unor anumite limbi (Cooper, 1989). După cum se poate deduce și din definiția de mai sus, planificarea lingvistică are mai multe dimensiuni relativ distincte:

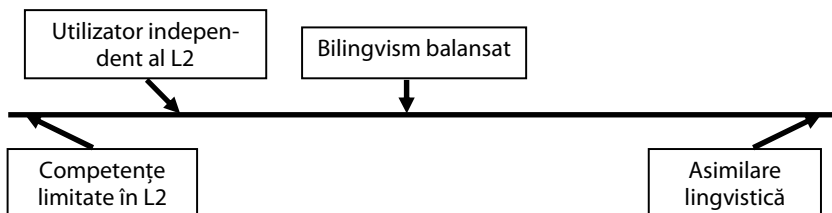
- planificarea corpusului – adaptarea vocabularului;
- planificarea statusului – alocarea de funcții;
- planificarea instruirii și însușirii.

Articolul de față dezbate mai multe aspecte care trebuie avute în vedere în procesul de **planificarea a însușirii limbii române în context instituțional** de către elevii aparținând minorităților din România, cu un accent deosebit pe minoritatea maghiară. Planificarea însușirii în context multilingv este o problemă complexă implicând o tensiune ineluctabilă între nevoia de a crea un spațiu unitar de comunicare prin însușirea cât mai bună a limbii oficiale (deci cât mai mult spațiu alocat în curriculum) și obiectivul comunităților minoritare de a menține cât mai extensiv prezența limbii materne în procesul învățământului formal (Kaplan and Baldauf, 1997:201). Ca atare planificarea însușirii reprezintă înainte de toate un proces de negociere între minoritatea lingvistică și factorii decizionali în domeniul educației, miza fiind modelul educațional lingvistic. Asemenea negocieri sunt adesea afectate de anumite interese politiciene și marcate de balastul emoțional datorat unor experiențe istorice nu întotdeauna pozitive. Ca atare, modelul educațional lingvistic rezultat, nu este mulțumitor sub toate aspectele.

Modele educaționale în context multilingv

Modelul educațional bilingv reprezintă o configurație aparte a obiectivelor urmărite și a mijloacelor pedagogice subordonate acestui obiectiv. În ceea ce privește obiectivele avem practic un continuum între formulele educaționale care urmăresc doar crearea de competențe limitate în L2, și formule care urmăresc substituirea L1 cu L2 (L1 – prima limbă însușită/limba maternă, L2 – a doua limbă însușită)². Figura alăturată arată câteva posibile obiective educaționale reprezentate pe acest continuum.

2 În literatura de specialitate de regulă se evită orice mod de etichetare a limbilor însușite (limbă maternă, limbă străină, limbă comunitară, limbă oficială) și se preferă o notare în funcție de ordinea însușirii lor, așa cum am procedat și noi în studiul de față.

Figura 1: Continuumul obiectivelor educaționale în context multilingv

Unele modele educaționale pot avea ca obiectiv să mențină și să dezvolte competențele în L1, dar oferă doar șanse limitate pentru a dezvolta competențe în L2. Spre exemplu, doresc să formeze doar utilizatori independenți³. Bilingvismul balansat (sau ambilingvismul) este situația în care persoana are competențe lingvistice cuprinzătoare și aproximativ egale atât în L1 cât și în L2. Asimilarea sau substituția lingvistică⁴ presupune o reducere pe parcursul învățământului a competențelor în L1, înlocuit treptat de L2. În România obiectivul politicilor educaționale pentru minorități este bilingvismul balansat. Elevii minoritari sunt supuși aceluiași grile de evaluare ca și vorbitorii nativi de română. De exemplu, la bacalaureat trebuie să dea examen atât din limba și literatura română, cât și din limba și literatura maternă, în ambele cazuri așteptările și exigențele fiind maxime (la nivel de utilizator experimentat).

Pentru realizarea aceluiași obiectiv de învățare pot fi și au fost concepute mai multe programe și strategii curriculare. Astfel poate varia volumul în care se utilizează predarea în L1 respectiv L2, disciplinele care sunt predate în L1 sau L2. La fel, poate varia importanța acordată pe parcursul carierei școlare pentru L1 și L2 – spre exemplu, dacă materiile predate într-o limbă sau alta constituie sau nu subiect de examen dincolo de procesul obișnuit de evaluare (de ex. dacă materiile predate în L2 sunt sau nu subiecte de bacalaureat). În acest sens pot fi menționate mai multe tipuri de programe educaționale, dar pentru a simplifica vom schița un model analitic. Deci, la un pol avem programele care se concentrează pe predarea tuturor materiilor *exclusiv* în L2, la celălalt pol pot fi plasate

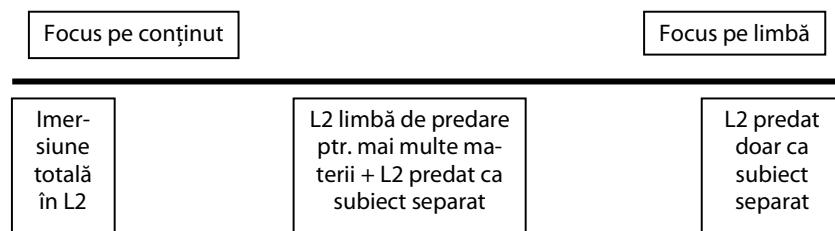
3 Nivel mediu de vorbitor al limbii în conformitate cu „Cadrul european comun de referință pentru limbi străine”.

4 Traducerea termenului englez de „language shift”.



programele care predau L2 doar *ca subiect separat al curriculumului*. Organizarea predării exclusiv în L2 pentru studenții care au altă limbă maternă este o strategie pedagogică denumită *imersiune totală* (vezi o sinteză Lyster 1998!) și reprezintă o formă extremă a ceea ce a fost denumit *socializare lingvistică orientată către conținut* (*content based language teaching*), implicând predarea tuturor materiilor exclusiv în L2 (limba ce urmează să fie înșușită) pentru studenții cu o limbă maternă diferită de L2. Așa cum se poate observa în reprezentarea grafică de mai jos, în funcție de volumul în care este utilizat L2 pot fi identificate mai multe situații posibile.

Figura 2 Continuumul strategiilor de predare a L2 în funcție de volumul în care este utilizat L2 în predare (Met 1998:41)



Luând în considerare posibilele obiective și strategii curriculare putem distinge între mai multe tipuri de învățământ în context multilingv.

Tabelul 1 Tipuri de organizare a curriculei în context multilingv (adaptat după Baker 2006: 215-6)

FORME DE ÎNVĂȚĂMÂNT MONOLINGVE ÎN CONTEXT BILINGV

Tipul programului	Obiectiv socio-educational	Obiectiv lingvistic al învățării școlare
A) Programe educaționale numai în L2, care (în diferite grade) țin seama de situația lingvistică specială a studenților cu altă limbă maternă (programele de imersiune).	ASIMILARE	Bilingvism subtractiv ⁵ Monolingvism în L2

5 În funcție de impactul învățării L2 asupra L1 se distinge între bilingvismul aditiv și cel subtractiv (Lambert 1975). În cazul bilingvismului aditiv învățarea L2 nu afectează (sau

FORME SLABE DE ÎNVĂȚĂMÂNT BILINGV

B) Tranzițional: după o perioadă (de obicei relativ scurtă) predarea în L2 înlocuiește total predarea în limba maternă a minorității.	ASIMILARE	Bilingvism substractiv Monolingvism în L2
C) Suport limitat pentru limba maternă. Învățământ în L2, L1 doar ca subiect.	INTEGRARE + (Revitalizarea lingvistică, susținere identitară)	Diglosie ⁶ , îmbogățire modestă a vocabularului în limba maternă
D) Învățământ cu predare în limba maternă, L2 ca subiect separat de studiu.	AUTONOMIE + Îmbogățirea resurselor lingvistice	Bilingvism asimetric cu competențe în L2

FORMULE FORTE DE ÎNVĂȚĂMÂNT BILINGV

E) Pe lângă limba maternă și L2 este utilizată ca limbă de predare a altor discipline decât studiul L2, într-o proporție suficientă ca să se producă o dezvoltare balansată	ÎMBOGĂȚIREA RESURSELOR LINGVISTICE	Bilingvism balansat (ambi-lingvism)
---	------------------------------------	-------------------------------------

Interpretând pe tipologia de mai sus dezbaterile politice post 1989 referitoare la modelul educațional de implementat pentru învățământul în limba minorităților putem sintetiza în felul următor. Negocierile cele mai aprinse se portă pe marginea faptului dacă ar trebui adoptat formula „E” sau „D” din tabelul de mai sus. Varianta „E” constând într-un învățământ bilingv mai intens, concentrat nu doar pe limbă, ci și pe conținut (în afara limbii române ca materie separată, sunt predate și alte materii în această limbă). Varianta D, presupunând o accentuare a autonomiei predării în L1 (limba maternă a minorităților) și predarea limbii române (L2) ca materie separată, deci un proces de învățământ multilingv concentrat exclusiv pe limbă. În prezent se merge cu precădere pe varianta E, deci un învățământ bilingv mai intens, dar se prevede o trecere la o variantă apropiată de categoria D, așadar o scădere a materiilor predate în limba română. În acest sens proiectul de lege a învățământului preuniversitar prevede:

- 6 chiar contribuie pozitiv) performanțele în L1. În cazul bilingvismului substractiv învățarea L2 are ca rezultat slăbirea performanțelor în L1 mergând până la substituie.
- Diglosia este situația lingvistică relativ stabilă în care există o diviziune netă de funcții între L1 și L2, mergând până la o diferențiere a statusului și a vocabularului cunoscut în cele două limbi (Ferguson 1959).



„În învățământul preuniversitar cu predare în limbile minorităților naționale toate disciplinele se studiază în limba maternă, cu excepția Limbii și literaturii române. În manualele de Istorie și Geografie, la capitolele care se referă la istoria românilor respectiv geografia României, se menține transcrierea toponimiei și a numelor proprii și în limba română”⁷

Această modificare a fost extrem de vehement contestată și dezbateră parlamentară va fi probabil și mai vehementă, existând precedente semnificative în acest sens.

Mai întâi să analizăm problemele legate de modelul de organizarea curriculară în varianta „E”, cu limba română ca subiect de studiu și limba română ca mediu de instruire. Diferitele legi ale învățământului adoptate în anii nouăzeci (pentru o sinteză vezi Horváth, 2002!) promovau un sistem în care învățământul în limba minorităților era organizat parțial în limba română. Pentru a nu intra în detalii inutile ne vom restrânge la învățământul secundar (post-gimnazial). Astfel că predarea în învățământul vocațional (învățământul profesional, școlile de meserii etc.) era organizată numai în română la materiile de specialitate și în limba minorităților la materiile de cultură generală. În general, la liceele teoretice limba predării era limba minorităților și în afara limbii și literaturii române se predă în limba română „Geografia României” și „Istoria românilor”. Problema majoră este constituită însă de substratul ideologic al selectării acestor materii. În perioada interbelică și în perioada comunismului Geografia și Istoria României erau considerate materii cruciale pentru formarea conștiinței și identității naționale, iar predarea lor se putea face numai în limba română, respectiv (în anumite perioade) posibilitatea de a predă aceste materii era limitată la cadrele didactice de etnie română (Barabás et al., 1990; Vincze, 1999). Deci, pe parcursul procesului de predare, elevii minoritari deveneau subiecții unui discurs identitar, plin de tonuri etno-naționaliste cu care nu se puteau identifica, nefiind deloc în rezonanță pe această temă, cu discursurile altor instanțe de socializare (mediul familial și social) (Horváth, 1998; Horváth and Lazăr, 1999). Acesta este contextul în care, pe parcursul deceniului trecut, Uniunea Democrată a Maghiarilor din România a exercitat presiuni pentru a eli-

7 Legea Învățământului Preuniversitar (proiect de lege aflat în dezbatere publică), art. 53, par. 5. Se poate decărca la adresa <http://www.edu.ro/index.php/articles/9229> (accesat la data de 12.X.2008).

mina din Legea Învățământului paragrafele care prevedeau obligativitatea predării celor două discipline în limba română și pentru elevii din învățământul organizat în limba minorităților naționale. Și paragraful mai sus citat este rezultatul acestei presiuni.

Atât motivația introducerii predării acestor discipline în limba română, cât și eliminarea acestei obligativități nu își găsesc fundamentele în pedagogia însușirii L2, ci au fost motivate ideologic, de logici și politici identitare în competiție. Cu toate că nu arareori se întâmplă ca nu rațiunile pedagogice, ci motivațiile de natură identitară să stea la fundamentul planificării curriculei în context multilingv (Ager, 2001:40-55); dar consecințele sunt la nivelul competențelor lingvistice. Astfel, dacă pe parcursul școlii există un volum mai mare și situații mai variate de expunere la limba română, succesul educațional, cu alte cuvinte, atingerea obiectivului educațional de bilingvism balansat are șanse mult mai mari de reușită. Pentru a nu fi greșit înțeles menționez că nu doresc reintroducerea predării celor două discipline în limba română, ci presupunând că problema a fost rezolvată doar conjunctural (există actori politici ce doresc revenirea la acest sistem) vreau să ofer o alternativă de gândire, raționamentului și dezbaterii marcate ideologic.

Myriam Met scriind despre predarea L2 focusată pe conținut, accentuează că nu există rețete unitare pentru a decide ce conținuturi educaționale se potrivesc cel mai bine pentru acest scop. Ea sugerează că selecția ar trebui să se facă în funcție de resursele lingvistice aflate la dispoziția școlilor (profesori competenți în limba respectivă și cu ceva cunoștințe despre pedagogia predării unei limbi), competențele lingvistice ale elevilor, și mai ales obiectivele lingvistice ale procesului de învățământ; deci, în funcție de ce registre, ce segmente specifice de vocabular dorim să stăpânească mai bine elevii (Met, 1998:41-51). Mai mult, chiar dacă este recomandat ca asocierea dintre o limbă și o materie de învățământ să fie de durată, ea nu trebuie să fie exclusivă, în sensul că pe tot parcursul școlar o disciplină să fie predată numai într-o anumită limbă. Este chiar de recomandat ca elevii să aibă cât mai diverse/diferite experiențe lingvistice în L2, ca astfel să se socializeze cu cât mai multe vocabulare specifice unor domenii net diferențiate în termeni de lexic specific. Deci din punct de vedere lingvistic, în predarea L2 cu focus pe conținut, nu concentrarea pe anumite discipline este recomandată, ci selecția a mai multor discipline care fac posibilă o dezvoltare amplă a vocabularului. *Cert este, că în contextul în care se optează ca pe parcursul învățământului formal să se păstreze cuantumul actual al expunerii la limba română a elevilor, este de*



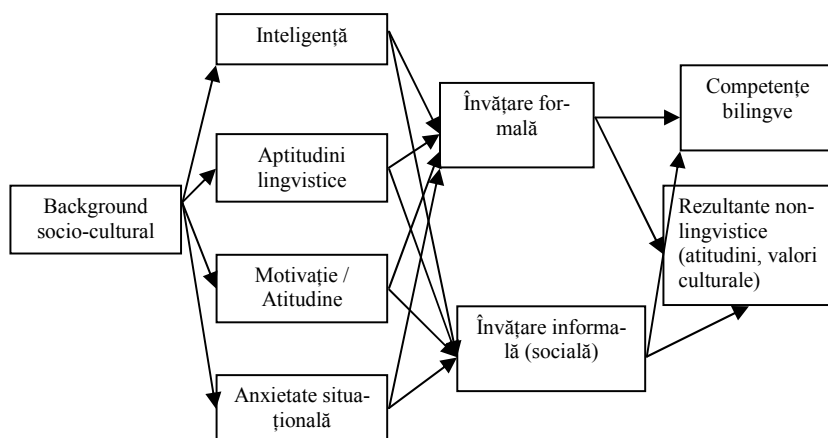
dorit ca acest lucru să se facă prin considerarea pe cât posibil exclusivă a factorilor de ordin lingvistic (expunere la un vocabular și la registre de comunicare cât mai variate) și să se limiteze cât mai mult influența unor aspecte non-lingvistice (ce țin de politici și proiecte identitare).

Contextul sociolingvistic al învățării și nuanțarea obiectivelor pedagogice

O altă dezbatere a politicilor lingvistice destinate minorităților, mai precis politicile legate de învățarea însușirea limbii române, o reprezintă gradul și formele de expunere la limba română. În capitolul anterior am menționat că probabilitatea formării unor competențe dezvoltate în L2 este în legătură cu volumul expunerii. La acestea trebuie adăugate câteva nuanțări și faptul că, înainte de toate este vorba de tipul/contextul expunerii și despre conținutul acesteia.

În ceea ce privește tipul expunerii vom putea înțelege mai bine problematizarea dacă schițăm un model al factorilor și al interacțiunilor ce contribuie la succesul în achiziționarea și dezvoltarea competențelor în L2.

Figura 3 Modelul socio-educational propus de Gardner (1985) – adaptare



Din modelul complex de mai sus reținem un element major: învățarea ține atât de variabilele individuale (motivațiile, abilitățile lingvistice etc.) cât și de contextele în care această învățare se produce. În cazul elevilor minoritari ce urmează să-și însușească limba română putem distinge două contexte majore de învățare: formal și informal. Învățarea formală se produce în sălile de curs iar cea informală în diverse contexte de comunicare în care se folosește limba română. În mediile multilingve există o varietate de situații de comunicare în care indivizii sunt expuși unor texte (scrise sau vorbite) în L2. Această expunere este coroborată cu o anumită presiune la reușita interacțiunii comunicative în L2, diferită de situațiile din sălile de clasă (Erickson, 1984). Deci, în contextele de învățare informală, indivizii își îmbogățesc vocabularul dar și dezvoltă aptitudini de comunicare prin activarea vocabularului deja însușit. În lipsa unei prezențe semnificative a mediului lingvistic, învățarea se produce doar în sala de clasă, cu toate că există cercetări care subliniază că în (mai ales) faza inițială a socializării în L2 este foarte eficient dacă învățarea socială și educația formală se completează în mod reciproc (García, 1997).

Ca să înțelegem mai bine putem sintetiza diferențele într-un tabel euristic care relevă diferențele dintre situația de învățare a unei limbi străine și însușirea unei limbi secundare de mediu sau a unei „limbi materne auxiliare” (Hoffman, 1979:115).

Tabelul 2. Tabel euristic: diferența între situația de învățare a unei limbi străine și însușirea unei limbi secundare

Dimensiune	Învățarea unei limbi străine	Însușirea unei limbi secundare de mediu (L2)
Mediul lingvistic	Contexte limitate de învățare. Expunerea sonoră sau vizuală la această limbă se întâmplă doar în medii artificiale (sală de clasă, bibliotecă, variate medii de comunicare) și nu este parte a mediului comunicațional firesc al persoanei.	Limba secundară este o prezență frecventă în mediul sonor și vizual (peisajul lingvistic) al celui care învață această limbă (Oxford and Shearin, 1994:14). Există o multitudine de contexte de învățare.
Funcția limbii respective	Limba învățată nu are funcții majore în comunicarea cotidiană în societatea respectivă.	Limba are funcții multiple în societatea respectivă. Poate fi: limba oficială (mediu de comunicare cu autoritățile); limba comunicării în sfera publică sau în anumite comunități; limba procesului educațional; limba utilizată în procesiuni religioase etc.



Diferențierea se face în două dimensiuni distincte: dimensiunea mediului lingvistic (în cazul învățării limbii străine nu există un mediu lingvistic care să faciliteze învățarea informală), respectiv funcțiile deținute de limba respectivă. Cu cât o limbă are mai multe funcții cu atât mai multe sunt situațiile de comunicare în care cunoașterea L2 are semnificații pragmatice, prin utilizarea ei individul putând participa la interacțiuni care îi aduc beneficii. Cert este că limba română nu este o limbă străină în România pentru că este parte (într-o măsură variabilă) a mediului lingvistic al elevilor minoritari și are funcții majore în comunicarea socială (care la rândul lor se manifestă în mod diferențiat). La ce ne referim când introducem ideea de variabilitate a limbii române ca limbă secundară de mediu?

Măsura în care limba română este prezentă în mediul cotidian al unui elev aparținând unei minorități lingvistice ține înaintea de toate de contextul etno-demografic. Cert este că un elev maghiar din Cluj-Napoca și unul din Miercurea-Ciuc au șanse diferențiate ca să se joace în fața blocului cu un copil vorbitor de română. În peisajul lingvistic din Miercurea Ciuc sunt mult mai puține inscripții în limba română (afișe, reclame, anunțuri de interes public, fluturași cu reclame) decât în Cluj. Iar în ceea ce privește funcțiile, trebuie accentuat că numai anumite contexte de comunicare sunt influențate de faptul că limba română este limbă de stat (comunicarea cu anumite autorități, întocmirea unor documente etc.). Acesta nu influențează în mod necesar limba în care se efectuează tranzacțiile comerciale, consumul mass-media, activitățile de loisir, procesiunile religioase etc. Deci, caracterul de limbă de stat al limbii române are relevanță numai pentru situațiile de comunicare reglementate în mod oficial și nu afectează în mod necesar alegerea codului lingvistic în situațiile de comunicare private sau publice. În aceste situații comunicarea este mai degrabă (deși nu în mod necesar) organizată în funcție de anumite realități etno-demografice. Aceste stări de fapt nemulțumesc anumite categorii⁸, dar rămân o realitate, și orice politică de însușire trebuie să pornească de la fapte și nu de la deziderate.

Pe de o parte, avem datele recensământului care arată o varietate considerabilă a gradului de eterogenitate a mediului lingvistic (la nivel de unitate administrativă) în care trăiesc minoritățile lingvistice din România.

8 Aproximativ o treime până la jumătate dintre subiecții români ai unei anchete realizate în 2006 au fost împotriva inscripționării multilingve a unor instituții publice sau și-au exprimat rezerve în legătură cu utilizarea limbii maghiare în public (Vezi proiectul *Climat interetnic în România în pragul integrării europene*, ce poate fi accesat la adresa <http://www.dri.gov.ro/index.html?page=integrare> (vizitat 2 noiembrie 2008).

Pornind de la datele recensământului din 2002 vă prezentăm câteva exemple (Horváth, 2006)⁹:

Tabelul 3 Distribuția populației de limbă croată în funcție de ponderea populației croate în unitatea administrativă în care trăiesc

Ponderea populației croate în unitatea administrativă	Număr unități administrative	Total populația asumând limba croată ca maternă în categoria respectivă	Ponderea lor în totalul celor cu limba maternă croată
Între 90,01-100%	1	2825	44,45
Între 70,01-80%	1	2600	40,91
Între 0,01-2,5%	76	930	14,63
Total	2951	6355	100,0%

De exemplu, majoritatea croaților trăiesc în unități administrative unde ei sunt majoritari (44% dintre ei în comună aproape omogenă din punct de vedere lingvistic), deci se poate presupune că elevii de limbă croată sunt relativ puțin expuși unor contexte de utilizare a limbii române.

Tabelul 4. Distribuția populației de limbă turcă în funcție de ponderea populației de etnie turcă în unitatea administrativă în care trăiesc

Ponderea populației turce în unitatea administrativă	Număr unități administrative	Total populația asumând limba turcă ca maternă în categoria respectivă	Ponderea lor în totalul celor cu limba maternă turcă
Între 40,01-50%	1	1317	4,68
Între 10,01-20%	4	3728	13,26
Între 7,51-10%	3	5551	19,74
Între 5,01-7,5%	4	1105	3,93
Între 2,51-5%	6	2346	8,34
Între 0,01-2,5%	302	14068	50,04
Total	2951	28115	100,0%

9 ...Datele pentru toate minoritățile etno-lingvistice din România sunt incluse în raportul *Aplicarea legislației cu privire la drepturile minorităților naționale în România. Drepturi lingvistice în administrația publică locală*. Raportul se poate accesa pe pagina Departamentului pentru Relații Interetnice la adresa <http://www.dri.gov.ro/cd-2006/index.htm> (accesat 26.05.2008).



Turcii, de exemplu, trăiesc în comunități relativ dispersate cu o suprafață relativ mare pentru contacte lingvistice ce pot funcționa ca și contexte de practici comunicaționale în limba română.

Tabelul 5. Distribuția populației de limbă maghiară în funcție de ponderea populației maghiare în unitatea administrativă în care trăiesc

Ponderea populației de limbă maghiară în unitatea administrativă	Număr unități administrative	Total populația asumând limba maghiară ca maternă în categoria respectivă	Ponderea lor în totalul celor cu limba maternă maghiară
Între 90,01-100%	87	363815	25,20
Între 80,01-90%	21	124388	8,61
Între 70,01-80%	20	98622	6,83
Între 60,01-70%	19	49390	3,42
Între 50,01-60%	31	86777	6,01
Între 40,01-50%	30	173782	12,04
Între 30,01-40%	39	53602	3,71
Între 20,01-30%	55	137924	9,55
Între 10,01-20%	95	204807	14,18
Între 7,51-10%	39	60857	4,21
Între 5,01-7,5%	41	44564	3,09
Între 2,51-5%	72	17482	1,21
Între 0,01-2,5%	1240	27960	1,94
Total	2951	1443970	100,0%

Practic, ceva mai mult de 40% dintre maghiari trăiesc în comune și orașe unde vorbitorii nativi de maghiară reprezintă o majoritate semnificativă (trei sferturi și peste, din volumul total al locuitorilor), un sfert din totalul acestei populații trăind în unități administrative aproape omogene din punct de vedere lingvistic.

Desigur, datele recensământului ne oferă o privire aproximativă asupra practicilor lingvistice de pe teren. Pe de o parte nu este deloc sigur că cea mai bună unitate de analiză este unitatea administrativă. Pot exista comune interconectate ce funcționează ca și comunități de vorbire în care mai multe limbi sunt folosite. Ca atare, chiar dacă avem peste 90% din vorbitori minoritari la nivelul unei unități administrative, această comunitate, dacă aparține de o rețea teritorială mai amplă poate să fie de facto multilingvă. Pe de altă parte, chiar dacă ponderea vorbitorilor la nivel de unitate administrativă este relativ redusă, poate exista un volum

mai mare de populație aparținând minorității lingvistice, care trăiește izolat (segregare teritorială și/sau interacțională). Și în aceste cazuri contactele lingvistice, expunerea copiilor la învățarea informală va fi redusă. Deci, din punctul de vedere al contextului lingvistic al învățării L2, pentru minorități, datele recensământului ne oferă doar o informație aproximativă și relativă.

O mult mai mare acuratețe ne furnizează sondajele referitoare la alegerea/utilizarea diferitelor coduri lingvistice în anumite situații de comunicare cotidiană. Astfel de sondaje s-au efectuat doar la nivelul populației vorbitoare de limbă maghiară din România (Horváth, 2000; Horváth, 2003; Horváth, 2005). Astfel că pe baza unor analize statistice¹⁰ am grupat vorbitorii nativi de maghiară în patru categorii:

Tabelul 6. În ce limbă comunicați cu/ în situațiile următoare (valori medii 1 – tot timpul în maghiară, 5 – tot timpul în română)

	A. Domi- nanța limbii ma- ghiare	B. Dominanța limbii ma- ghiare, utili- zarea situa- țională a limbii româ- ne	C. Bilingvism de medii relativ balansat	D. Domi- nanța limbii române în afara fami- liei
Cu mama dvs.	1,01	1,03	1,02	1,59
Cu tatăl dvs.	1,00	1,04	1,02	1,93
În general cu prie- tenii	1,10	1,67	2,41	3,20
Bunicii din partea tatălui	1,00	1,04	1,00	1,90
Bunicii din partea mamei	1,02	1,02	1,02	1,68
Acasă	1,00	1,08	1,10	2,55
La cumpărături	1,13	2,44	3,70	4,17
La serviciu	1,16	2,55	3,60	4,09
La medic	1,19	2,21	4,72	4,33

10 Datele de la care am pornit provin dintr-o anchetă sociologică efectuată de Centrul de Cercetare a Relațiilor Interetnice din Cluj în 2004. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion reprezentativ pentru populația maghiară adultă din Transilvania, în 73 de puncte de eșantionare au fost întrebate 1215 persoane care s-au declarat la ultimul recensământ de naționalitate maghiară.



	A. Domi- nanța limbii ma- ghiare	B. Dominanța limbii ma- ghiare, utili- zarea situa- țională a limbii româ- ne	C. Bilingvism de mediu relativ balansat	D. Domi- nanța limbii române în afara fami- liei
La poliție	2,78	4,69	4,95	4,97
La primărie	1,11	2,80	4,80	4,81
Presa scrisă	1,07	1,69	2,27	4,14
Ascultând radio-ul	1,14	1,91	2,47	3,74
Televizor	1,38	2,28	2,68	3,67

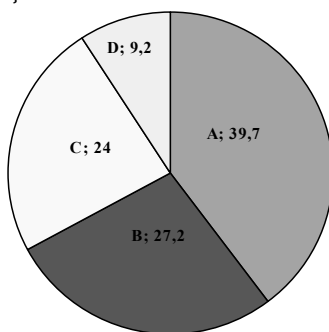
Deci, se poate vedea că cei care utilizează în mod dominant limba maghiară (categoria A), în sfera privată, aproape că nu folosesc deloc limba română, în anumite situații publice, în situațiile de comunicare cu autoritățile, cu excepția poliției, o folosesc extrem de rar. Și consumul mediatic se face aproape în totalitate în maghiară. Această categorie reprezintă 39,7% din totalul populației maghiare din România.

În categoria B sunt incluși respondenții care în privat vorbesc aproape în mod exclusiv maghiara, în timp ce în sfera publică limba maghiară și limba română au ponderi relativ apropiate, totuși, cu o ușoară dominanță a limbii maghiare. Ponderea acestei categorii din totalul populației maghiare este de 27,2%.

În categoria C au fost incluși cei care în sfera privată, mai precis în familie folosesc aproape exclusiv maghiara. În ceea ce privește cercul de prieteni, este frecventă utilizarea relativ frecventă a limbii române. La nivelul interacțiunilor publice predomină utilizarea limbii române. Consumul mediatic din punct de vedere lingvistic e aproximativ balansat între română și maghiară. Aproximativ 24% dintre maghiarii din țara noastră se încadrează în această categorie.

În categoria D au fost incluși cei care în public utilizează în mod covârșitor limba română și doar rareori limba maghiară, respectiv, în ciuda tendinței de a folosi limba maghiară în privat, în public limba română este utilizată cu precădere. Consum mediatic predominant în limba română. În această categorie pot fi incluși aproximativ 9% dintre maghiarii din România.

Figura 4. Populația maghiară din România în funcție de utilizarea în comunicarea cotidiană a limbii maghiare și române. A – predominant monolingv în maghiară și în privat și în public; B – predominant monolingv în maghiară în privat, în public utilizarea semnificativă a limbii române; C – predominant monolingv în maghiară în privat, în public o ușoară dominanță a limbii române; D – în privat utilizarea semnificativă a limbii române, în public o dominanță a utilizării limbii române.



Se poate observa, că numai o treime dintre maghiarii din România trăiesc în medii în care există o prezență publică marcantă a limbii române și deci învățarea formală poate fi precedată de un proces de învățarea socială, iar după școlarizare învățarea formală și informală se întăresc în mod reciproc. În rest, la aproximativ 40% dintre maghiari, comunicarea cotidiană în limba română este un eveniment mai degrabă sporadic, decât o practică cotidiană. Mai mult, la peste un sfert din populația avută în vedere, utilizarea limbii române în public reprezintă o situație de comunicare cu o frecvență redusă. Nu este așadar exagerat să afirmăm că în cazul a cel puțin jumătate și cel mult două treimi dintre elevii maghiari din România, există posibilități extrem de limitate pentru învățarea informală a limbii române. Deci, cu toate că limba română nu poate fi considerată limbă străină (având funcții majore și de perspectivă pentru viitorii adulți), pentru un segment considerabil, al populației maghiare, nu are o prezență semnificativă în situațiile de comunicare cotidiană. Dincolo de semantica nefericită a sintagmei de „limbă străină”, trebuie reflectat asupra valorilor analitice ale sintagmei pereche: limbă secundară de mediu și a consecințelor în termeni de planificare lingvistică a unor asemenea analize. *Cert este că în procesul de planificare a însușirii limbii române de către minoritatea maghiară trebuie luată în calcul și variabila reprezentată de contextul lingvistic în care se desfășoară învățarea formală.*



Pornind de la aceste fapte trebuie regândite două dezbateri majore legate de tema predării limbii române pentru minorități. Pe de o parte, trebuie înțeles că în procesul planificării lingvistice termenul de limbă străină nu se referă la statutul politico-legal al unei limbi ci, mai degrabă, la prezența efectivă a acestei limbi în mediul lingvistic al persoanelor ce urmează să-și însușească limba, respectiv la utilitatea și funcțiile acestei limbi în mediul lingvistic de referință al persoanei care urmează să-și însușească limba respectivă (mediu care cel mai adesea este localitatea sau rețeaua de localități în care trăiește persoana). Având în vedere aceste două aspecte putem conchide că pentru ceva mai mult de jumătate dintre elevii de limbă maternă maghiară din România, limba română nu este o limbă prezentă frecvent în mediul lor cotidian de comunicare, și (analizând practicile de comunicare a părinților) este utilizată în relativ puține contexte de comunicare. Ca atare, cel puțin în cazul acestei categorii de populație, limba română nu poate fi considerată ca o limbă cu o prezență marcantă în mediul lor lingvistic, ca atare învățarea informală fiind destul de improbabilă.

Dat fiind acest fapt al condițiilor sociolingvistice diferențiate, orice specialist în planificare lingvistică se așteaptă la un output diferențiat. Este destul de probabil că, în funcție de specificul mediului lingvistic, anumite categorii de elevi își vor dezvolta competențe comunicative în limba română mai devreme, iar alții vor putea cu greu să țină pas cu cerințele formulate în programa educațională. Deci fie obiectivele, fie strategiile pedagogice (fie ambele) trebuie să fie reconsiderate în funcție de această variabilă. Spre exemplu există dezbateri asupra deciziei referitoare la nivelul educațional la care să conveargă predarea limbii și literaturii române pentru elevii români și elevii minoritari (deci să se predea conform aceluiași programe școlare). Unii susțin posibilitatea adoptării unei astfel de măsuri încă din clasa a V-a, alții o consideră optimă numai de la începutul liceului. În asemenea decizii trebuie luată în calcul posibilitatea diferențierii, pentru că dincolo de variabilele individuale, există o altă traiectorie de socializare lingvistică în cazul unui elev dintr-o localitate și zonă preponderent maghiară, și cu totul diferită este situația unui elev școlit în maghiară, dar la Timișoara sau Arad. *Dacă nu se asumă diferența în termeni de context sociolingvistic al învățării, riscul este să avem așteptări total inadecvate.* Așteptăm ca elevii care nu și-au dezvoltat fluentă în situații cotidiene de comunicare – ce este în fond scopul fundamental al oricărui proces de învățarea a unei a doua limbi (Spolsky, 1999) – să fie capabili să se exprime într-un limbaj academic. Se cere deci, trecerea la o

formă mai complexă și sofisticată de exprimare înainte ca diferitele forme, mai comune, să fie suficient de bine stăpânite.

Ca să înțelegem mai bine implicațiile negative ale acestei situații trebuie să trecem în revistă modelul lui Cummins (2000) despre dezvoltarea diferitelor tipuri de aptitudini/competențe lingvistice. Conform acestui model există două stadii distincte în dezvoltarea aptitudinilor lingvistice, o primă fază în care copilul își dezvoltă aptitudini de comunicare interpersonală (*basic interpersonal communicative skills*) și a doua fază de formare a abilităților de comunicare academică.

În primul stadiu, copilul dezvoltă un limbaj care să-i folosească în conversațiile cotidiene. Aptitudinile de comunicare interpersonală presupun un vocabular adaptat să descrie situații concrete, date experienței imediate, respectiv comunicarea prin acest limbaj este foarte contextualizată (o persoană nefamiliarizată cu contextul în care se desfășoară comunicarea va avea dificultăți în a decoda mesajul). Numai după o solidă întemeiere a abilităților de comunicare interpersonale urmează ca elevul să progreseze în abilitățile de comunicare academică. Acest tip de limbaj, manieră de expresie, este mai solicitant cognitiv în sensul că presupune un vocabular și unele abilități gramaticale pe baza cărora să poată fi exprimate conexiuni, idei, relații mai abstracte, și implică capacitatea de a formula mesajele într-un mod decontextualizat (fără a se face referințe implicite la contextul unei situații ce presupune a fi cunoscut de participanții în procesul comunicării).

Studentii minoritari pot să dezvolte relativ rapid competențe comunicative interpersonale dar, în comparație cu vorbitorii nativi, dezvoltă semnificativ mai încet abilitățile de comunicative academice. Astfel Jim Cummins, sintetizând rezultatele unor cercetări empirice, consideră că ar fi vorba în medie de 5-7 ani de decalaj, dar citează și cazuri în care decalajul (la nivelul limbajului academic) dintre studenții vorbitori nativi de L2 și studenții imigranți cu altă limbă maternă a fost estimat la 9 ani, de la începerea însușirii în context formal al L2 (2000:34-37). Oricum, el atenționează în legătură cu pericolele unei adoptări premature a unor programe educaționale identice pentru studenții a căror limbă maternă difere de L2 cu studenții vorbitori nativi ai acestei limbi (Cummins, 2000:58).

Consecințele nu sunt doar de ordin lingvistic. În sensul că dintr-o neadaptare a așteptărilor și a programei la realitățile sociolingvistice nu rezultă doar un eșec la examene și performanțe comunicative slabe în limba română a elevilor maghiari, mai ales a celor din Secuime. Ci, performanța slabă, eșecul devin din ce în ce mai puțin asumate în termeni



personali, ca fiind o consecință a angajamentului inadecvat sau a inabilităților de altă natură a indivizilor. Nereușita (mai ales dacă se produce în masă) tinde să fie conștientizată ca rezultatul unor așteptări (obiective educaționale) ce nu țin seama de realitățile lingvistice existente. Aceasta se poate traduce foarte ușor într-o formă de rezistență față de cei care promovează standardele, o rezistență din care pe plan individual rezultă o demotivare sau o atitudine negativă față de situația de predare (eventual față de limbă și de vorbitorii acestei limbi). Mai departe, pe plan ideologic, acest fapt se poate traduce prin considerarea proiectului pedagogic de însușire a limbii române ca un exercițiu de autoritate cu inflexiuni naționaliste. Fapt deja detectabil la nivelul populației maghiare din România. Cu toate că majoritatea acceptă ideea că limba română, cunoașterea adecvată a acesteia este o dimensiune de la sine înțeleasă a legăturilor juridice pe care maghiarii din România o au cu statul român¹¹, o proporție considerabilă a acestei populații consideră coercitivă maniera în care limba română este promovată¹² (Horváth, 2002).

Chiar în lipsa unor cercetări empirice în această direcție din România, pe baza rezultatelor altor cercetări pot fi presupuse ca fiind valide următoarele teze:

1. *Competențele lingvistice necesare unui succes comunicațional în limbajul academic se dezvoltă mai târziu în cazul elevilor care studiază în altă limbă, decât limba în care în mod natural și spontan și-au dezvoltat competențele lingvistice (limba maternă).*

2. *În dezvoltarea competențelor lingvistice în general (și în particular în dezvoltarea competențelor academice) acțiunea sinergică a învățării formale cu cea informală este determinantă.*

3. *În planificarea diferitelor stadii de învățare (utilizarea acestorași programe de învățământ în limba română pentru vorbitorii nativi și pentru elevii care învață limba română ca L2) trebuie luată în considerație diferența contextelor lingvistice.*

4. *Prioritară ar fi dezvoltarea unor competențe comunicative extensive și existența unei atari competențe care să reprezinte ce-*

11 Peste 80% dintre maghiarii din România au fost de acord (total sau parțial) cu afirmația: „Pentru că sunt cetățeni români, maghiarii din România ar trebui să cunoască bine limba română” (Horváth, 2002:149).

12 Aproape 58% dintre maghiarii din România au fost de acord (total sau parțial) cu afirmația: „În multe situații autoritățile folosesc limba română ca un instrument de opresiune față de minorități” (Horváth, 2002:150).



rința obligatorie trecerii la alte nivele de învățare. Decât să funcționeze o măsură unică și globală, mai degrabă actorii locali sau regionali (directori de școală, inspectoratele județene de specialitate) ar fi mai în măsură să determine momentul la care să se facă trecerea la programe educaționale mai solicitante lingvistic.

Limba cui se predă în școală?

Un alt aspect problematic al predării limbii române pentru minorități îl reprezintă vocabularul însușit, sau mai bine spus, propus pentru a fi însușit. Acesta este un vocabular încărcat cu regionalisme, arhaisme, cuvinte, expresii, figuri stilistice rar utilizate în vorbirea curentă. Deci, limbajul predat în școală este o variantă literară departe de uzanțele conversaționale cotidiene (vezi în acest sens sinteza lui Szilágyi, 1998!), ceea ce face dificilă nu numai însușirea limbii, dar și utilizarea a ceea ce a fost însușit în anumite contexte cotidiene.

Una dintre deciziile cruciale ale politicilor de instruire lingvistică este: ce varietate a limbii (repertorii și registre specifice) se propune spre însușire în sălile de clasă? Autorii de programe și manuale selectează din variatele registre ale limbii: dialecte, sociolecte, limbajul comun, limba literară etc., și prin aceasta imprimă o traiectorie de dezvoltare lingvistică specifică. Elevii își vor însuși segmente de vocabular și reguli de utilizare specifice anumitor contexte de comunicare, iar altele (cele mai puțin reprezentate) vor fi mai puțin reprezentate în procesul însușirii. Trebuie accentuat faptul că aceste decizii nu țin total de liberul arbitru al unor autori de programe și manuale, ci mai degrabă de o tradiție mai amplă, de ideologiile lingvistice dominante.

Ideologia lingvistică reprezintă un set de credințe pe baza căreia limbile (utilizarea și utilizatorii lor) dintr-o anumită societate sunt investite cu anumite semnificații politice, morale sau sociale, reprezentând baza unor credințe generalizate despre ordinea (firească) a relațiilor lingvistice într-o anumită societate (Irvine, 1989; Woolard and Schieffelin, 1994). În acest context, limba română nu este doar un vehicul de comunicare ci este și o dimensiune a culturii investită cu semnificații simbolice profunde. Este simbol al unității naționale, este simbol al continuității istorice, respectiv, limba este considerată a fi purtătoare și depozit al unor valori culturale. O atare evaluare și reprezentare ideologică a limbii este specifi-



că în situațiile în care programul de construire națională, mobilizarea politică națională se centrează un jurul limbii (Barbour and Carmichael, 2000; Fishman, 1973; Gellner, 1987; Hroch, 1985).

Un asemenea context ideologic general are repercusiuni majore în ceea ce privește decizia referitoare la selecția registrelor lingvistice predate în școli. Are influență pentru că în mod explicit sau implicit se asumă că în procesul predării limbii trebuie transmise și semnificațiile mai sus menționate. Așa se explică că în foarte multe cazuri se optează pentru promovarea normei și a standardelor literare în predare, care este de cele mai multe ori străină de contextele reale de comunicare ale subiecților (Bochmann, 1993). Pentru că norma literară, discursul filologic asupra limbii, este unul care se centrează în general pe toate aspectele mai sus menționate: scoate în evidență vechimea limbii, bogăția ei dialectală și stilistică, prin istoria literară sunt evidențiate creațiile culturale semnificative. Dar în acest context, materia limba română nu este în mod prioritar o disciplină care să ajute la socializarea lingvistică, ci mai degrabă o disciplină în cadrul căreia sunt predate cunoștințe despre limbă ca obiect al culturii, despre produsele culturale semnificative produse în această limbă, respectiv un metadiscurs despre cum funcționează limba (gramatica). Atât conținutul predării cât și vocabularul, regulile de utilizare ale limbii ce sunt însușite pe parcursul acestui proces au puțină relevanță pentru comunicarea cotidiană. Acest lucru este ceva normal, deoarece nu socializarea lingvistică pentru situațiile cotidiene este scopul primar al acestui exercițiu, ci însușirea unor cunoștințe despre limbă și cultură, respectiv formarea unor dispoziții și orientări valorice legate de limbă și cultură. Deci, dacă o mare parte a elevilor și a absolvenților maghiari nu pot să folosească limba română aceasta se datorează faptului că obiectivul pedagogic prioritar nu a fost ca ei să învețe să facă acest lucru. Trebuie accentuat că *nu se dorește* ca din procesul educației limbii române pentru minorități să fie eliminate acele componente care transmit cunoaștere despre cultura română sau formarea unor dispoziții evaluative pozitive legate de valorile literaturii scrise în limba română. *Dar cert este că, în planificarea însușirii, în speță în selectarea registrelor specifice cu care elevii ar trebui să se familiarizeze, ar fi de dorit un accent mai mare pe utilizator și pe contextele de viață cotidiană în care utilizatorul va trebui să comunice.*

Consecințe, concluzii

Consecințele unor atari politici de planificarea a însușirii sunt de ordin lingvistic, dar și de ordin non-lingvistic. Cele de ordin lingvistic chiar dacă nu sunt documentate în mod sistematic și cu acuratețe au ajuns să fie gestionate ca evidente. Astfel că, la examenul național din data de 17 mai 2007, teză cu subiect unic la limba și literatura română, 70,82% dintre elevii de clasa a VII-a, care au susținut examenul, au obținut note de trecere. Cel mai mic procent de promovabilitate s-a înregistrat în județul Harghita, doar 44,43% dintre cei examinați au trecut examenul, iar în Covasna performanța a fost ceva mai bună 59,09%, dar tot departe de media națională¹³. Datele sondajelor referitoare la competențele în limba română ale maghiarilor din România (bazate pe autoevaluare) arată că în medie, tinerii adulți (categoriile de vârstă 18-25 de ani) cunosc mai puțin limba română decât generațiile de dinainte (Horváth, 2002; 2003; 2005; 2008). Dar în interpretarea acestor date trebuie să fim precauți, pentru că variabila vârstă este mai mult ca probabil direct proporțională cu volumul și varietatea experiențelor lingvistice, deci s-ar putea ca cei mai în vârstă să cunoască mai bine limba română pentru că au avut șansa mai multor experiențe de comunicare și nu pentru că și-ar fi însușit-o mai bine în școală.

Consecințele non-lingvistice se manifestă la nivelul atitudinilor lingvistice și atitudinilor interetnice. Astfel că aproape 40% dintre maghiari afirmă că în mod recent (în perspectiva ultimelor 6 luni) s-au simțit neplăcut pentru că nu au putut să comunice în mod adecvat în limba română. Totodată, 54,7% dintre maghiari sunt de acord cu afirmația „Românii tind să fie ostili cu maghiarii care nu vorbesc bine limba română” (Horváth, 2008). Pe de altă parte, 72,5% dintre românii cuprinși într-un sondaj sunt de acord cu afirmația „Sunt mulți maghiari care, deși știu, evită să vorbească în limba română”.¹⁴ Aceste date trimit la un potențial de tensiuni cotidiene ce apare și se dezvoltă în jurul acestei probleme a așteptărilor și realităților legate de producerea subiecților bilingvi în România.

13 Biroul de Presa al MECDT: *Rezultatele tezei cu subiect unic la limba și literatura Română*. Se poate accesa la adresa http://www.calificativ.ro/REZULTATE-LE_TEZEI_CU_SUBIECT_UNIC_LA_LIMBA_SI_LITERATURA_ROMANA-a2258.html (vizitat 2 noiembrie 2008).

14 Vezi proiectul *Climat interetnic în România în pragul integrării europene*. Se poate accesa la adresa <http://www.dri.gov.ro/index.html?page=integrare> (vizitat 2 noiembrie 2008)!



Bibliografie

- Ager, D. (2001): *Motivation in language planning and language policy*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Barabás, B., Diószegi, L., Enyedi, S., Sebők, L. și R.Süle, A. (1990): *Hetven év. A romániai magyarság története 1919-1989*, Budapest: Magyarágkutató Intézet.
- Barbour, S., Carmichael, C (2000): *Language and Nationalism in Europe*, New York: Oxford University Press.
- Bochmann, K. (1993): *Sprachpolitik in der Romania. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*, Berlin and New York: de Gruyter.
- Cooper, R. (1989): *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Erickson, F. (1984): „School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist's Perspective.” *Review of Educational Research* 54, 525-546 p.
- Fishman, J. A. (1973): *Language and Nationalism*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ferguson, Ch. A. (1959) „Diglossia.” *Word* 15, 325-337 p.
- García, O. (1997): Bilingual Education. In: Coulmas, F. (ed): *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Basil Blackwell, 405-420 p.
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: E Arnold.
- Gellner, E. (1987): *Nations and Nationalism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Hoffman, F. (1979): *Sprachen in Luxemburg*. Wiesbaden: Steiner.
- Horváth, I. (1998): „Geography, language and nationalism.” In: Mihăilescu, V and Iosif, C. *Year book of the Romanian Society of Cultural Anthropology*, București: Romanian Society of Cultural Anthropology, 39-54 p.
- . 2000. „Modelul românesc al relațiilor interetnice reflectat în 'Etnobarometru'.” In: Nastasă, L și Salat, L. (ed.) *Relații interetnice în România postcomunistă*, Cluj-Napoca: Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, 253-259 p.
- . 2002. *Facilitating Conflict Transformation: Implementation of the Recommendations of the OSCE High Commissioner on National Minorities to Romania, 1993-2001*. Hamburg: CORE.
- . 2002. Percepții asupra multiculturalismului. In: R. Poledna, R., Ruegg, F. și Rus, C. (ed.) *Interculturalitatea. Cercetări și perspective românești*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 137-156 p.
- . 2003. „Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között?” *Erdélyi Társadalom*, 7-24 p.

- . 2005. „A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések.” *Erdélyi Társadalom* 3, 171-200 p.
 - . 2006. „Aplicarea legislației cu privire la drepturile minorităților naționale în România. Drepturi lingvistice în administrația publică locală.” Cluj-Napoca: CCRIT.
 - . 2008. „Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről.” In: Bokor, Zs. și Horváth, I. (ed) *Studii de atelier. Cercetarea minorităților naționale din România/Working Papers in Romanian Minority Studies/Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről*, Cluj-Napoca: Institutul de Studiere a Problemeleor Minorităților Naționale.
- Horváth, I. și Marius, L. (1999): Manualul de istorie și minoritățile. Probleme principale și propuneri de reconsiderare. In: Nasatasă, L (ed.) *Studii Istorice Româno-Maghiare*, Iași: Fundatia Academică „A.D. Xenopol”, 265 - 272 p.
- Hroch, M. (1985): *Social Preconditions of National Revival in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irvine, J. T. (1989): When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* 16, 248-267 p.
- Kaplan, R. B. și Baldauf, R.B. (1997): *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Lambert, W. A. (1975): Culture and language as factors in learning and education. In: A. Wolfgang, A. (ed) *Education of Immigrant Students*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lyster, R. (1998): Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching. In: *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 64-95 p.
- Met, M. (1998): Curriculum Decision-Making in Content-Based Language Teaching. In: Cenoz, J. și Genesee, F. (ed.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 35-63 p.
- Oxford, R. și Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78, 12-28 p.
- Spolsky, B. (1999): Second-Language Learning. In: Fishman, J.A. (ed) *Handbook of Language and Ethnic Identity*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Szilágyi, N. S. (1998): De ce nu-și pot însuși copiii maghiari limba română în școală? In: *Altera* 7.
- Vincze, G. (1999): *Illúziók és csalódások. Fejezetek a romániai magyarság második világháború utáni történetéből*. Státus, Miercurea Ciuc.
- Woolard, K. A. și Schieffelin, B. (1994): Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82 p.

Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural

▼
Mariana Norel

Universitatea Transilvania, Brașov
e-mail: mariana_norel@unitbv.ro
▲

Multilingvism în context european. 2008 – anul european al dialogului intercultural

Astăzi se formulează din ce în ce mai des întrebarea dacă persoane aparținând unor culturi diferite pot conviețui într-o societate interculturală. Școala, educația are și trebuie să aibă un rol primordial în respectarea principiilor interculturalității, în promovarea unei integrări sociale autentice, care presupune înțelegere reciprocă, respectarea diferențelor culturale, toleranță, combaterea discriminării. Dar „în orice societate umană, diversitatea lingvistică, culturală, etnică sau religioasă prezintă atât avantaje, cât și inconveniente, constituind deopotrivă o sursă de îmbogățire, cât și una de tensiuni. O atitudine înțeleaptă constă în recunoașterea complexității fenomenului, încercând maximizarea efectelor pozitive ale acestuia și minimizarea celor negative” (*O provocare salutară. Despre modul în care multitudinea limbilor ar putea consolida Europa. Propuneri ale Grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural, constituit la*

inițiativa Comisiei Europene, Bruxelles, 2008). Acesta este, de fapt, rolul care îi revine școlii – de a maximaliza efectele pozitive ale diversității lingvistice, culturale etnice și religioase, de a-i convinge pe toți agenții implicați în actul educațional că „diversitatea culturală și lingvistică nu reprezintă o povară, ci o șansă extraordinară, care nu trebuie ratată”, așa cum afirmă Leonard Orban, comisarul european pentru multilingvism.

Promovarea diversității lingvistice și încurajarea învățării limbilor străine sunt considerate instrumente eficiente pentru dialog și incluziune socială, ceea ce va duce, treptat – conform discuțiilor purtate la Conferința informală a miniștrilor educației din Europa, Oslo, Norvegia, 6 iunie 2008 – la crearea unui spațiu european pentru educație.

Problema multilingvismului este o problemă acută în contextul actual și trebuie abordată cu foarte mare atenție. La nivelul Comisiei Europene există preocupări pentru elaborarea unei strategii privind multilingvismul (urmează a fi prezentată în luna septembrie 2008), strategie care va prelua și îmbogăți prevederile obiectivului Barcelona – studiul, în școală, a limbii materne și a altor două limbi străine; de asemenea, se vor valorifica concluziile conferințelor de la Heidelberg (2007) – necesitatea învățării limbilor străine în Europa – premisă pentru promovarea dialogului intercultural, educației politice și culturii democrației; de la Bruxelles (februarie 2008) – încurajarea procesului de învățare a limbilor străine și de promovare a diversității lingvistice drept instrumente eficiente pentru dialog și incluziune socială; de la Oslo (iunie 2008) – evidențierea avantajelor studiului limbilor străine, a educației și dialogului intercultural.

La Conferința informală a miniștrilor educației din Europa, de la Oslo, a fost prezentat *Raportul Maalouf* – o reinterpretare creativă a obiectivului Barcelona –, care propune învățarea, pe lângă limba maternă, a două limbi străine – una de comunicare internațională și o „limbă personală de adopție”. Ne vom opri asupra propunerilor acestui raport în ultima secțiune a studiului.

Învățarea limbii române ca limbă nematernă – repere istorice

Sistemul românesc de învățământ, prin structura sa, oferă deschiderea spre multilingvism – pe lângă formele de învățământ în limba mater-

nă română, există și forme ale învățământului în limbile minorităților naționale. Afirmarea și păstrarea identității minorităților naționale din România se poate realiza, în primul rând, prin educația în limba maternă. Acest lucru nu exclude, însă, studiul limbii române, dimpotrivă, este o cerință fundamentală și o dovadă a apartenenței la cetățenia română.

Potrivit Legii Învățământului, în România accesul la învățatură este garantat și se asigură șanse egale tuturor cetățenilor români, fără deosebire de naționalitate, sex, rasă, de condiție socială sau materială, de apartenență politică și religie. Statul garantează dreptul persoanelor aparținând minorităților naționale de a învăța limba lor maternă și de a putea fi instruite în această limbă. Legea română stabilește, în același timp, obligativitatea învățării limbii române.

Încă din anii '50 ai secolului trecut au existat preocupări în vederea facilitării însușirii limbii române de către elevii aparținând minorităților naționale, cu referire specială la elevii aparținând minorității maghiare, minoritate cu cea mai mare populație școlară, după cum se poate constata și din cifrele date publicității pe site-ul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului (Tab. 1.).

Tabel 1. Sistemul de învățământ preuniversitar din România, pe limbi de predare, în anul școlar 2004-2005, cf. datelor furnizate de MedCT, *Statistici minorități în anul școlar 2004-2005*

Limba de predare	Total unități și secții	%	Total copii și elevi	%
Total minorități	1772	100	204191	100
Maghiară	1545	88,29	181887	89,08
Germană	140	6,51	19570	9,58
Ucraineană	19	1,09	652	0,32
Sârbă	33	1,89	780	0,38
Slovacă	28	1,60	1104	0,54
Cehă	3	0,40	88	0,04
Croată	3	0,17	88	0,04
Bulgară	1	0,06	22	0,01

Considerăm că este necesară o rememorare, fără a fi exhaustivă, a principalelor repere istorice în predarea limbii române ca limbă nematernă:

- 1959 – Dumitrescu, V., „Correspondența interșcolară – mijloc pentru însușirea limbii române de către tineretul minorităților naționale”, *Revista de Pedagogie*, VIII, nr. 6;
- 1962 – Sebestyén, Liviu, „Rezultate tot mai bune [probleme ale predării limbii române în școlile cu predare în limba maghiară]”, *Gazeta Învățământului*, XII, nr. 650;
- din 1969 – preocupări constante pentru evidențierea problemelor specifice ale predării limbii române în școlile cu predare în limbile minorităților naționale: Zsigmond Ádám, Simion și Elvira Morărescu, Florin Marincea, Michael Kroner, Sigrid Schneider, Vidosava Ieremici, Szécsi Antal, Balla Sára, Maria Manta, Simon Jolán, Doina Bendorfeanu, Ilona Hoban, Viorica Zahoranschi, Kiss Elvira, Bordos Erzsébet, Tótharsányi Sándor ș.a.;
- după 1990 – pe de o parte, continuarea preocupărilor pentru studiul limbii române în școlile cu predare în limbile minorităților naționale: Balla Sára, Livia Răcășan, Simon Jolán, Tótharsányi Sándor, Simion și Elvira Morărescu, Kiss Elvira, Ondrej Farby, Olga Freundova, Gheorghe Sarău, Lovász Andrea, Tunyogi Katalin, Rauscher Erzsébet, Paula Mailat, Mirena Cionca, Olga Marcus, Mihaela Suci, Ecaterina Dionisie ș.a.; pe de altă parte, publicarea unor lucrări pentru învățarea limbii române de către studenții străini: Matilda Caragiu-Marioțeanu, Savin Emilia, Liana Pop ș.a.;
- 2000 – Pamfil, Alina, *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca;
- 2005 – Norel, Mariana; Pop, Liana – *Limba română ca a doua limbă. Modul pentru dezvoltarea profesională a personalului didactic*, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru învățământ rural, București: Editura Educația 2000+; precum și realizarea a două filme didactice (metode și tehnici de învățare folosite în orele de *Limba română ca a doua limbă*).

În ciuda diversității materialelor publicate, trebuie să admitem faptul că în privința atragerii elevilor aparținând minorităților spre studiul limbii române mai avem foarte multe de făcut. O dovadă incontestabilă a neînțelegerii fenomenului cu care ne confruntăm, a dificultăților pe care le întâmpină elevii aparținând altor etnii atunci când învață limba română o reprezintă și discuțiile de pe forumurile, blogurile care se răspândesc din ce în ce mai mult pe internet, atrag tinerii, îi influențează, și, din păcate, de cele mai multe ori, nu pozitiv.

Vă prezentăm spicui de pe <http://blog.time4news.ro/ardealul-meu>
– Cum trebuie să învețe maghiarii limba română?:

- „Ca pe o limbă străină – spun reprezentanții maghiarilor, susținând că abecedarul e atât de prost făcut încât n-ai nici o șansă să-ți însușești româna apelând la el, dar și pentru că înseamnă fără teză sau examen de bacalaureat.”
- „Așa cum au învățat-o și ceilalți până acum – spun reprezentanții românilor, afirmând că ceea ce a fost bun pentru câteva generații poate să fie ok și pentru viitoarele. Și-apoi, cum să înveți limba statului ca pe o limbă străină?”
- „Răspunsurile, chiar diametral opuse, sunt la fel de greșite. Singurul răspuns corect este: maghiarii din România trebuie să învețe limba română BINE. Punct.”
- „Acesta este scopul, iar mijloacele pot fi discutate. «Ca o limbă străină» jignește auzul, dar «cu o altă metodologie de predare», nu! Poți să dai examene la nesfârșit și să iei chiar note bune dacă ai tot cit pentru bacalaureat «transcendența la Blaga», dar asta nu înseamnă că vei putea lega două vorbe pe stradă. Ca să nu mai vorbim că ce a fost ok în comunism, cu siguranță nu mai este ok acum.”
- „Imposibilitatea de a comunica are o cauză elementară: necunoașterea limbii. Cu cât această incapacitate – în termeni tehnici – de decodare a mesajului se va adânci, cu atât va crește prăpastia dintre cele două comunități. Vom avea în mai puțin de două-trei generații o segregare aproape perfectă pe criterii lingvistice. Deci, cum trebuie să învețe maghiarii româna?”
- „P.S. Nu analizați situația d.p.d.v. al clujeanului, orădeanului sau brașoveanului. Cu toate că nici prin județele astea situația nu e chiar roză...”
- *Comment from:* Tündi [Vizitator, 03/02/08, ora 18:01]: „Sunt învățătoare la secția maghiară de 10 ani. Am avut norocul să predau în două limbi diferite: limba română și limba maghiară. Chiar am avut, am elevi, care erau, sunt români, având limba maternă româna și învață acum a doua limbă, cea maghiară. Da, este foarte greu, atât pentru elevi cât și pentru mine, dar reușim să avem succes. Acești elevi vorbesc, citesc, scriu foarte bine atât în limba maghiară, cât și în limba română. Elevii maghiari au și prieteni români, chiar niciodată nu s-au războit, nu s-au certat din cauza diferențelor... Pot să mă mândresc cu acești copii maghiari, care ca și

prietenii, colegii lor români, comunică foarte bine, cursiv [în] limba română. Deci este posibil, dacă vrei poți să ajungi la reușită, la succes, depinde ce scopuri ai (și prejudecăți). Eu cred, știu că nu abecedarul e prost făcut, chiar această carte e numai un material didactic pentru învățarea limbii, sunt mai multe materiale, chiar metode de a învăța o limbă. Lăsați pretextul cu abecedarul! Din copilărie am prieteni, cunoștințe, români care m-au ajutat să învăț limba română, comunicăm, ne iubim și niciodată nu am avut probleme, discuții din cauză că suntem de diferite naționalități. Ar trebui ca cei care ivesc această problemă să-și accepte realitatea, că între oamenii de rând nu sunt asemenea probleme. Poate politica sau mass-media caută problemele, stârnește ură, acolo unde nu există. Ar trebui să privească altfel lucrurile, atât politicienii maghiari cât și cei români... Dacă zâmbesc spre cineva, indiferent că e român sau maghiar, răspunde cu un zâmbet cald, prietenos. Urmați acest exemplu și învățați să gândiți la ceilalți oameni fără prejudecăți!"

O primă lectură a textelor de pe forum indică persistența prejudecăților, vina purtând-o, potrivit partenerilor implicați în dialogul electronic, fie manualele, fie programele, fie oamenii înșiși. Dar sunt relevate și problemele reale cu care se confruntă vorbitorii de alte limbi materne decât româna: *izolarea lingvistică*, în zonele cu populație predominant maghiară, de exemplu; *apartenența la două familii lingvistice total diferite* – limba română, limbă romanică, iar limba maghiară, limbă de origine fino-ugrică; *particularitățile celor două limbi*.

Comentariul învățătoarei, care se semnează Tündi, demonstrează că a te apropia de o limbă, a o studia nu înseamnă doar a-i însuși normele gramaticale, a învăța și utiliza un vocabular bogat, ci înseamnă a încerca să te apropii de Celălalt, a-i înțelege modul de a gândi și de a acționa. Din cuvintele învățătoarei transpar încrederea și optimismul că „veșnica problemă” se va rezolva favorabil, prin deschiderea ambelor părți spre dialog. De fapt, această deschidere există, la nivel formal, prin organizarea formelor de învățământ preuniversitar și universitar.

În România funcționează trei tipuri de învățământ preuniversitar pentru copiii minoritari:

1. structuri de învățământ cu predare în limba maternă pentru minoritățile: cehă, croată, germană, maghiară, sârbă, slovacă, ucraineană;

2. structuri de învățământ cu predare parțială în limba maternă, *formă de studiu caracteristică minorităților: croată, turcă, tătară pentru care se realizează predarea în limba maternă a unui număr de discipline vocaționale;*

3. structuri de învățământ în limba română în care se studiază limba maternă, *organizate pentru minoritățile: armeană, bulgară, greacă, italiană, polonă, rromani, rusă, cehă, croată, germană, maghiară, sârbă, slovacă, turcă-tătară, ucraineană (cf. Murvai László, 2002).*

În funcție de tipul de învățământ urmat, elevii aparținând minorităților naționale studiază limba română fie ca limba a doua (limba oficială), în cazul structurilor de învățământ cu predare în limba maternă, fie studiază, alături de limba română și limba lor maternă, în cazul celorlalte două structuri menționate anterior.

Studiul limbii române ca a doua limbă se realizează, în învățământul primar, după programe și manuale alternative diferite. În învățământul gimnazial se studiază limba și literatura română după aceleași programe, însă cu manuale alternative diferite, iar studiile liceale se realizează după programe și manuale alternative comune. Se poate constata, astfel, prin trecerea treptată de la programe și manuale separate la programe și manuale comune, progresul pe care îl pot înregistra și îl înregistrează elevii aparținând minorităților naționale în studiul limbii române ca limbă nematernă. Același fenomen îl putem constata și în organizarea concursurilor școlare pe discipline, elevii aparținând minorităților naționale participă în clasele a V-a – a VIII-a la un concurs cu probe diferențiate la limba și literatura română, abia din clasa a IX-a participă la aceleași probe, cu același grad de dificultate.

Intervenția experienței culturale în învățarea școlară – Teoria lui Tharp (1989)

Teoria lui Tharp – citat de N. S. Elliot (coord.) în *Educational Psychology* (2000) –, bazată pe o serie de cercetări comparative între performanțele școlare obținute de copiii de diferite minorități din SUA evidențiază faptul că pentru fiecare cultură – într-o clasă multiculturală – este necesară o organizare specifică a patru factori fundamentali ai învățării, cognitivi și noncognitivi, care să asigure atingerea unui nivel cât mai

înalt al dezvoltării individului, conform potențialului său. Cei patru factori care ajută la realizarea unei compatibilizări ridicate a experiențelor de învățare oferite la clasă cu backgroundul cultural al fiecăruia sunt:

- organizarea „socială” a clasei, conformă cu organizarea în care este obișnuit elevul în cultura sa (*social organization*);
- organizarea experiențelor de învățare în funcție de specificul cunoașterii în cultura respectivă (*cognition*);
- motivația (*motivation*);
- capacitatea de a opera cu limba oficială – acceptarea limbii oficiale ca variantă necesară de comunicare (*sociolinguistic abilities*).

Organizarea socială a clasei presupune cunoașterea unor aspecte de psihologie socială a culturii din care provine elevul. Tharp a demonstrat că pentru copiii de proveniență hawaiană, care prezintă cele mai slabe performanțe școlare dintre minoritățile americane, organizarea socială a clasei de tip occidental, activitatea independentă, încurajarea competiției sunt nepotrivite, deoarece cultura lor valorizează lucrul în grup, echipa, în general, familia, acești copii asumându-și încă de la vârste fragede responsabilități casnice și de îngrijire a familiilor lor numeroase. Astfel, schimbând activitățile de predare-învățare și de evaluare, din activități individuale în activități de grup, s-a putut observa o capacitate mărită de organizare și rezolvare a sarcinilor în grup, copiii obținând performanțe mult mai ridicate față de hispanici sau de americanii de proveniență africană sau asiatică.

Același factor poate fi luat în considerare pentru organizarea învățării limbii române în clasele cu predare în limbile minorităților naționale. Rezultatele unei cercetări recente (A. Gorcea 2007), care studia percepțiile românilor despre rromi, maghiari, sași și reciproc, dar și aspecte ale culturii fiecăruia, au arătat că rromilor le-au fost specifice obiceiurile „nomade și semi-nomade”, deci, în procesul de predare-învățare, dar și în evaluare, valorizează mai mult participarea în grup decât realizarea individuală. Recomandăm cadrelor didactice care lucrează cu astfel de elevi să țină seama de caracteristicile culturale ale fiecărei etnii, adaptându-și demersul didactic specificului cultural al elevilor cu care lucrează. De exemplu, într-o clasă multietnică, în care lucrăm cu elevi maghiari, sași și rromi, va trebui să alternăm metodele didactice, oferindu-le posibilitatea tuturor de a se regăsi într-un tip de activitate sau altul; astfel vom combi-

na activitatea independentă cu cea pe grupe, fie omogene, fie eterogene, exercițiile creative cu testele standardizate.

Organizarea experiențelor de învățare în funcție de specificul cunoașterii în cultura respectivă este relevată printr-unul dintre experimentele lui Cole și Scriber – 1974 (citați de N. S. Elliot 2000, p. 287), care arată prezența unor diferențieri majore ale funcționării cognitive în funcție de proveniența culturală. Astfel, Cole și Scriber, pornind de la ipoteza potrivit căreia felul cum indivizii răspund la stimuli este influențat de experiența în utilizarea unor stimuli asemănători, unde natura sarcinii este, la rândul ei, specifică culturii de proveniență, au arătat că experiența perceptivă a copiilor este influențată de sarcinile cele mai frecvente pe care le au cu obiectele, ca apoi să se observe o tendință clară de utilizare a aceluiași criterii în sarcini de operare cognitivă mult mai complexe. Printre cele mai frecvente sarcini școlare se numără clasificarea/gruparea obiectelor după criterii alese de elevi. Dacă în cultura de proveniență „forma” și „culoarea” erau criterii ale frumuseții, s-a observat tendința copiilor de a opera clasificări pe baza acestor criterii, pe de altă parte, pentru copiii dintr-o grădiniță occidentală, rezolvarea aceleiași sarcini a însemnat sortarea obiectelor după natura/proveniența lor. De asemenea, s-a putut constata că „preferințele de percepție” s-au păstrat și la vârste mai mari, fiind înglobate la nivel de operare cognitivă complexă – gândirea, dar și în alte alegeri (vestimentare, de partener etc.).

Pe de altă parte, Tharp a arătat că nu numai acest tip de experiențe este important în crearea unui pattern cognitiv cultural, ci și educația pe care o primesc elevii de acasă („cei șapte ani de acasă”), atitudinea familiei față de educație. Astfel, utilizând o serie de chestionare adresate părinților, cercetătorul a arătat că există diferențe între importanța pe care o acordă mamele din minoritatea asiatică în SUA, față de școlaritate, comparativ cu mamele americane native. Dacă pentru mamele asiatice educația copilului, felul cum învață, performanțele lui școlare sunt extrem de importante, pentru cele americane native, performanțele școlare ale copilului au o importanță mult mai redusă, fiind, mai degrabă, relevant tipul de comportament afișat de copil în întreaga activitate școlară. Pe de altă parte, dacă la mamele asiatice există o tendință de a devaloriza rezultatele foarte bune ale copilului, considerându-le ca o normalitate, la mamele americane native, aceleași rezultate înalte sunt un motiv de a supravvaloriza realizările copilului și întregul său comportament; această diferențiere, dată de educația de acasă, este foarte clar reprezentată în performanțele școlare mai mari ale americanilor asiatici față de cei nativi.

Factorul atitudinal este decisiv și în învățarea limbii române de către elevii aparținând minorităților naționale, încurajarea copilului în a-și arăta progresul în învățarea limbii române, în a-și exprima gândurile și în limba română contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare, în general, și față de studiul limbii române, în special. Dar evitarea folosirii limbii naționale în relațiile directe între vorbitori nativi și nenativi, chiar refuzul utilizării limbii române în contexte oficiale poate duce la dezvoltarea unei atitudini negative, de respingere a învățării limbii române ca a doua limbă.

Motivația este influențată, așa cum arată Tharp, de diferențele interculturale. Astfel, pentru populația americană, unde nativii de origine africană reprezintă 13% din totalul populației, se cere o abordare diferențiată a învățării, motivația ocupând un loc central. Astfel, pentru americanii de origine africană, având în vedere istoria lor segregacionistă și percepția slabă pe care cred că o au ceilalți americani despre ei, (potrivit rezultatelor cercetării lui Tharp și Flint, 1988), „se cere din partea profesorilor o recunoaștere publică a succeselor lor academice”, crearea unui mediu educațional care să crească încrederea în sine a acestor elevi, ajutându-i să depășească imaginea greșită a unei istorii de discriminare.

Progresele înregistrate la limba și literatura română de către elevii aparținând minorităților naționale trebuie să fie permanent evidențiate, încurajate și valorificate la cote maxime. Recomandăm, mai ales în clasele mici, învățarea cântecelor și poeziilor în limba română, a jocurilor, prin care elevii își pot însuși noțiuni pe care, apoi, le vor putea utiliza în procesul de comunicare. Crearea unei atmosfere destinsă, calme, de bună înțelegere și colaborare duce la dezvoltarea atenției, la creșterea interesului față de activitatea desfășurată și, implicit, la progrese în învățarea limbii române.

Organizarea unor activități didactice motivante, în orele de limba și literatura română, contribuie la *dezvoltarea capacității de operare cu limba oficială*. Limba în sine este purtătoarea unui anumit pattern de operații mintale. Cu cât un elev vorbește mai bine limba maternă și limba statului, cu atât sunt mai mari posibilitățile lui cognitive. Proverbul binecunoscut „Câte limbi vorbești, de atâtea ori ești om” își demonstrează valabilitatea, vorbitorii a două sau mai multe limbi au o inteligență verbală mai dezvoltată, dau dovadă de o mai mare flexibilitate în ceea ce privește rezistența la schimbare, au un potențial mai mare de învățare. În activitățile didactice pe care le propune, profesorul trebuie să îndrume elevul spre acceptarea și folosirea limbii române ca variantă necesară de comunicare.

Limba a doua sau „limbă personală de adopție”?

Raportul Maalouf privind limbile străine și dialogul intercultural a fost prezentat la Oslo, la Conferința informală a miniștrilor educației din Europa (iunie 2008) de către romancierul și jurnalistul Amin Maalouf; nu este un raport oficial al Comisiei Europene, așa cum susține comisarul european pentru multilingvism, Leonard Orban, dar va fi luat în considerare în vederea elaborării noii strategii privind multilingvismul.

Raportul așază într-o altă perspectivă studiul limbilor străine, se propune învățarea a două limbi străine, una de circulație internațională, a doua – „limbă personală de adopție”. În viziunea intelectualilor care au contribuit la realizarea raportului, această „limbă personală de adopție” ar putea fi limba statului în care se află, la un moment dat, cetățeanul european.

Din perspectiva studiului limbii și literaturii române în școlile și clasele cu predare în limbile minorităților naționale, specialiștii oscilează în denumirea acestei discipline – limba oficială a statului, a doua limbă, limba nematernă etc. Acceptarea denumirii „limbă personală de adopție” ar putea soluționa problema, pentru că ar oglindi, pe de o parte, statutul limbii – limba oficială a țării –, pe de altă parte, ar putea reflecta atitudinea vorbitorului față de această limbă.

Analiza SWOT a stării actuale a învățământului preuniversitar din România, în limba maternă a minorităților naționale, ne oferă certitudinea că poate fi numită limba română „limbă personală de adopție” pentru elevii minoritari:

Dorim să justificăm afirmațiile noastre.

Puncte tari:

1. existența cadrului legislativ necesar funcționării instituțiilor școlare pentru minorități;
2. existența programelor școlare de limba și literatura maternă;
3. existența programelor școlare și manualelor separate de limba și literatura română;
4. asigurarea manualelor școlare gratuite pentru învățământul primar și gimnazial;
5. cadre didactice calificate, pregătite și perfecționate în cadrul învățământului mediu și superior din România;

6. deschidere spre valorificarea alternativelor educaționale de tip Freinet, Waldorf, step by step sau Montessori;

7. existența relațiilor de parteneriat cu instituții de formare continuă din țara-mamă;

8. organizarea unor linii de studiu și de specializare în limbile și literaturile materne (ale minorităților naționale) în universitățile din România, dar și prin studii în străinătate (Ungaria, Ucraina, Slovacia, Turcia, Bulgaria, Serbia, Croația).

Puncte slabe:

1. neadaptarea metodelor de predare-învățare-evaluare la specificul cultural al elevilor;

2. frecvența redusă a unor programe de formare continuă a cadrelor didactice la nivel național;

3. asigurarea cadrelor calificate în zonele defavorizate, cu populație școlară redusă;

4. resurse materiale și financiare limitate pentru reabilitarea infrastructurii unor instituții de învățământ și pentru baza materială.

Amenințări:

1. reducerea populației școlare;

2. "izolarea" lingvistică;

3. pierderea tradițiilor și a obiceiurilor proprii fiecărei etnii (în cazul etniilor reduse ca număr);

4. accentuarea exagerată a protecției limbii minoritare în defavoarea limbii oficiale.

Oportunități:

1. disponibilitatea autorităților locale de a sprijini învățământul în limbile materne ale minorităților naționale, acolo unde este cazul;

2. valorificarea experiențelor educaționale în predarea limbii și literaturii materne din țara-mamă, ținând seama însă de specificul învățământului național (românesc);

3. valorificarea experiențelor culturii de proveniență în învățarea limbii personale de adopție;

4. implicarea agenților economici în sprijinirea materială și financiară a unor instituții școlare;

5. valorificarea specificului fiecărei limbi materne;

6. utilizarea transferului și evitarea interferențelor în predarea-învățarea limbii și literaturii române.



O EVALUARE A POLITICILOR DE PRODUCERE A BILINGVISMULUI

Nu trebuie să pierdem din vedere rolul decisiv al limbilor – considerate punți de comunicare între culturi – în dezvoltarea relațiilor interumane, să acceptăm și să promovăm diversitatea lingvistică, deschiderea spre învățarea limbii Celuilalt.

Biblio- și webografie

Murvai, L.(coord). (2002): Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România. Realizări ale anului școlar 2001-2002 și perspective. Direcția Generală pentru Învățământ în Limbile Minorităților din Ministerul Educației și Cercetării, București.

Elliot, S.N.; Kratochwill, R.T.; Littlefield, J.C; Travers, F. (2000): Educational Psychology – Effective Teaching, Effective Learning. McGraw Hill, New York.

http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/080606_Oslo/RO_OSLO.pdf

Raportul complet al Grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural (Raportul Maalouf). In: <http://europa.eu/languages/ro/document/106/6>

Nu trebuie să pierdem din vedere rolul decisiv al limbilor – considerate punți de comunicare între culturi – în dezvoltarea relațiilor interumane, să acceptăm și să promovăm diversitatea lingvistică, deschiderea spre învățarea limbii Celuilalt.

Biblio- și webografie

- Murvai, L.(coord). (2002): Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România. Realizări ale anului școlar 2001-2002 și perspective. Direcția Generală pentru Învățământ în Limbile Minorităților din Ministerul Educației și Cercetării, București.
- Elliot, S.N.; Kratochwill, R.T.; Littlefield, J.C; Travers, F. (2000): Educational Psychology – Effective Teaching, Effective Learning. McGraw Hill, New York.
- http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/080606_Oslo/RO_OSLO.pdf
- Raportul complet al Grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural (Raportul Maalouf). In: <http://europa.eu/languages/ro/document/106/6>

Forma și fondul în predarea limbii române ca ne-maternă

▼
Tódor Erika Mária

Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc

e-mail: todor.erika@yahoo.com
▲

Preambul

„... forma fără fond nu numai că nu aduce nici un folos, dar este de-a dreptul stricăcioasă, fiindcă nimicește un mijloc puternic de cultură...”
(Titu Maiorescu: În contra direcției de astăzi în cultura română, 1868)

Bazându-mă pe conceptele tehnice maioresciene, prin care autorul a înfățișat atât de convingător necesitatea concordanței dintre *formă* și *fond* pentru realizarea gândirii armonioase și a dezvoltării bine articulate, îmi propun să inițiez, în contextul acestei prezentări, o pledoarie a apropierii formei și a fondului din perspectiva problematicei alterității lingvistice, în contextul structurilor educaționale din sistemul de învățământ românesc. Cele două concepte incluse în titlul lucrării vor servi drept pretext pentru reactualizarea notelor definitorii ale celor două dimensiuni ale procesului de învățământ, mai precis, dimensiunea organizatorică, extrinsecă și cea referitoare la subiectul educațional, adică cea intrinsecă.

Finalitatea studiului o constituie stabilirea unei viziuni panoramice asupra discursurilor științifice care descriu fenomenele specifice procesului instructiv-educativ din domeniul predării limbii române în instituțiile cu limba de predare diferită de limba statului. Perspectiva euristică a



acestei incursiuni urmărește posibilitățile, modalitățile proiectării învățării eficiente în acest domeniu prin raportarea la fond, adică la specificul sociolingvistic al subiecților educaționali.

Conform datelor Ministerului Educației și Cercetării, aproximativ 5,28% din totalul populației școlare preuniversitare reprezintă structuri instituționale cu predare în limbile minorităților naționale. În aceste instituții limba română are un statut special și relativ: este prima limbă, căci reprezintă limba oficială a statutului și premisa inserției sociale eficiente, dar în același timp, după ordinea achiziției, reprezintă a doua limbă, prima limbă însușită și folosită în mediul apropiat al copilului fiind cea maternă (maghiară, germană, sârbă, ucraineană, slovacă, cehă, croată etc.). În cazul acestor instituții se poate vorbi de așa-numitul fenomen de „discriminare la nivelul limbii de studiu” (Kontra M., 1997), căci obiectul de studiu „limba și literatura română” se concentrează pe sarcini și cerințe curriculare identice cu cele ale maternei. Impactul direct al acestui fenomen se concretizează cel puțin la două niveluri ale managementului învățării:

(a) În pofida faptului că esența predării-învățării centrată pe elev urmărește implicarea elevului în propriul proces de autoinstrucție și autoeducare, adică crearea de situații în care acesta devine subiect al propriei formări, în contextul actual al predării limbii române ca ne-maternă, tocmai datorită cerințelor formulate după logica mono, care se impun și elevilor cu limba maternă diferită de cea română, în care subiectul educației este oarecum exclus din dialogul autoeducativ (autoinstructiv) purtat cu Sine, fiindcă tocmai experiențele gnoseologice, culturale și glotologice ale individului sunt plasate în umbră. (b) Ca urmare a acestui fapt, limba română devine în primul rând un obiect de studiu (García, O., 1996.) și abia în al doilea rând limbă de studiu, adică limba înțelegerii, a atribuirii de sens.

Caracteristicile fondului. Autoexprimarea și alteritatea lingvistică

Analizând specificul psiho-lingvistic al produsului procesului educațional, cercetările noastre (Tódor E., 2005) din acest domeniu relevă predominanța bilingvismului asimetric. Prin conceptul de asimetrie desemnăm incongruența cantitativ-calitativă dintre cunoașterea și utilizarea

limbii ne-materne, în raport cu cea maternă. Această asimetrie capătă manifestare la nivelul a trei paliere reprezentative ale conduitei verbale, astfel se poate vorbi de fenomenul (a) asimetriei lexicale, de (b) asimetrie la nivelul producerii actelor lingvistice și de (c) asimetrie atitudinală.

Primul aspect se concretizează în situația paradoxală conform căreia după 12-14 ani de studiu instituțional al limbii și literaturii române, subiecții menționați nu dispun de un vocabular pragmatic, al comunicării cotidiene eficiente. Adeseori se poate remarca un vocabular specializat pentru anumite domenii, de tip meta-lingvistic sau chiar al teoriei literare, în timp ce activizarea lexicului care denotă elementele, faptele, componentele mediului apropiat prezintă dificultăți.

Al doilea tip de asimetrie capătă expresie în modalitățile de verbalizare ale intenției comunicaționale și se concretizează în specificul deciziilor lingvistice luate. Se poate remarca dificultatea exprimării textuale și discursive a intenției comunicaționale, tendința de exprimare telegrafică, schematică, reduționistă.

Modul în care acești indivizi se raportează la limba în curs de însușire este definitoriu pentru implicarea lor în acte de vorbire. S-a remarcat în cazul subiecților studiați o raportare la limba în curs de însușire centrată predominant pe sens, pe conținut și una centrată predominant pe elementele de formă (fenomene descrise și de Rivers V., 1983; Medgyes P., 1995). Astfel, în primul tip de relaționare cu limba, prevalează intenția individului de a verbaliza idei, gânduri, sentimente etc., situație în care corectitudinea gramaticală a exprimării devine mai puțin importantă. În acest caz, greșelile de exprimare, carențele comunicării lingvistice au un caracter explicit, ele putând constitui chiar repere ale autocorectării. Al doilea tip de raportare la limba în curs de însușire, se concretizează în preocuparea pentru corectitudinea exprimării, situație care poate implica preferința pentru o exprimare reduționistă din teama de a nu greși. În acest caz, dificultățile posibile de exprimare rămân implicite, ne-spuse, „ascunzându-se” în tăcere („dincolo de cuvânt”). Aceste situații capătă manifestare în conduite verbale de tipul angoasa comunicațională (adică teama de a vorbi pentru a nu greși), sau structurarea intenției comunicaționale în funcție de cunoștințele de limbă.

Aspectele prezentate mai sus presupun abordări didactice speciale, căci aceste fenomene reprezintă indicii ale dificultăților, ale insucceselor de manifestare a Sinelui în contextul alterității lingvistice.

Tipologia dificultăților explicite de autoexprimare, include elemente care pot apărea și în cazul acelor care vorbesc limba ca maternă, dar și



erori datorate impactului cunoștințelor din limba maternă. Vom puncta, în continuare, câteva carențe reprezentative în automanifestarea în limba română, în cazul subiecților cu limba maternă maghiară.

Iată șirul acestora:

I. Categoria carențelor de competență

A. Greșeli de transfer

A.1. Creativitate prin analogie; de exemplu „*muritul*” (mortul), „*nouător*” (inovator), „*planifichez*” (planific) etc

A.2. Transfer de structură; de exemplu „*El este 14 ani.*”, „*să spune*”

B. Greșeli intralingvistice; de exemplu, ortografierea formelor verbale de persoana II, singular în formele ca tu *știi*, tu *obții* etc.

C. Greșeli interlingvistice (de interferență)

C.1. Greșeli de pronunție; de exemplu „*haluțina*”, „*harmonie*”, „*histerie*” etc.

C.2. Greșeli morfologice; de exemplu „*Cravata tatei...*”, *Oamenii face...*” etc

C.3. Greșeli sintactico-semnatice; de exemplu „*Ei erau într-o stare de nimic*”; „*Am văzut un copac de măr.*”

II. Categoria carențelor de performanță

D. Erori de procesare; de exemplu calcurile lingvistice, sensibilitate redusă față de sesizarea expresiilor pleonastice, cacofonii etc.

E. Erori ale strategiilor de comunicare; de exemplu, dificultatea racordării registrului lingvistic la specificul situației de comunicare.

Acest șir al dificultăților enumerate (explicate amănunțit în Tódor E., 2005) include aspecte care pot apărea și în cazul vorbitorilor nativi: este vorba de categoria fenomenelor intra-lingvistice, dar și de fenomene care se datorează interferenței din limba maternă. Deosebirea dintre cele două categorii de carențe este determinată în primul rând de etiologia lor. În timp ce carențele de competență decurg din ne-aprofundarea suficientă a limbii, în curs de însușire, cele ale performanței, se datorează reprezentării nepotrivite sau incorecte a competenței lingvistice.

Carențele mai sus prezentate, în funcție de sfera lor referențială sau „de iradiere” (după Burt, Kiparsky, 1974, în: Ignaczy R., 2002) pot avea un (a) caracter local și atunci vizează incorectitudini la nivelul unei sintagme sau al unei propoziții secundare, dar nu îngreunează înțelegerea sensului global al mesajului sau unul (b) global, în situațiile în care structura întreagă a unui enunț devine incomprehensibilă. În procesul de asimilare a limbii (indiferent de modelul de învățare adoptat), prezența erori-

lor, a dificultăților, a încorectitudinilor, reprezintă un aspect firesc, o caracteristică a fazei de „inter-limbă” (termen folosit de Selinker, 1972), un semnalment al îmbunătățirii. Însă încorectitudinile impun abordări diferențiate în cazul maternei și al limbii în curs de dobândire.

Cunoașterea principalelor caracteristici ale acestor subcategorii ar trebui să reprezinte punctul de plecare al proiectării și al organizării procesului achizițional din acest domeniu, căci numai înțelegerea modului de nerespectare a normelor exprimării, poate indica specificul diagnozei.

Cea de a treia formă de manifestare a asimetriei reprezintă, de fapt, reproducerea și reflectarea formelor mai sus prezentate la nivelul conduitei verbale, în corelație cu specificul dialogului euristic școlar, care orientează învățarea. Într-o cercetare despre specificul schimbării codului lingvistic (Tódor E., 2005), efectuată pe un eșantion reprezentativ pentru populația maghiară din medii predominant monolingve s-a putut constata că datorită discrepantei semnificative dintre cunoștințele elevilor și cerințele curriculare, apelul la limba maternă (adică schimbarea codului lingvistic) reprezintă un instrument al instituirii, al atribuirii de sens, care direcționează învățarea. Pe baza situațiilor descrise s-a putut formula ipoteza unei asimetrii atitudinale față de L1 (limba maternă) în raport cu L2 (limba ne-maternă), concretizată în specificarea funcțiilor atribuite celor două limbi. În contextul dialogurilor școlare limba ne-maternă reprezintă instrumentul predării și al învățării, este o limbă a explicațiilor și a răspunsurilor, dar nu constituie neapărat o limbă a înțelegerii. Astfel, limba în curs de însușire devine predominant limba dialogurilor, a situațiilor comunicaționale formale. Se poate remarca tendința pronunțată de utilizare a limbii materne în cazul situațiilor informale, în discuțiile de clarificare de sens.

Configurația celor trei tipuri asimetrice mai sus descrise prezintă variații interindividuale, determinate de specificul coacțiunii factorilor ca: mediului lingvistic apropiat al copilului, etatea mentală și socială a individului în momentul contactului cu alteritatea lingvistică, experiențele lingvistice, experiențele culturale ale individului, calitatea cadrului educogen organizat, instituțional, strategiile didactice utilizate etc. De asemenea, referentul termenului de asimetrie trebuie tratat ca un element cu caracter *relativ* căci gradul de intensitate al manifestării asimetriei prezintă altă structurare chiar și în cazul aceluiași fond lingvistic matern, căci specificul mediului lingvistic poate institui posibilități ale învățării spontane care nu sunt asigurate de învățarea instituți-



onală, organizată. Drept urmare, de alt tip de manifestare bilingvă se poate vorbi în cazul subiecților minoritari dintr-un mediu lingvistic mixt, față de unul predominant monolingv, după cum aceasta diferă de existența bilingvă a minoritarilor care trăiesc în medii lingvistice eterogene. În acest ultim caz, referentul asimetriei mai sus descrise capătă alte contexte de raportare, căci se poate ajunge chiar la stadiul bilingvismului substractiv sau la semilingvism. Se cuvine de precizat, că în contextul interpretării holistice (Grosjean, 1982), la care ne vom referi în subcapitolul patru al lucrării, expresia de bilingvism *asimetric* (sau *simetric*) își pierde relevanța, căci persoana bilingvă nu e percepută ca o coexistență a două registre lingvistice stăpânite la un nivel similar cu cel al vorbitorului monolingv, ci reprezintă „o existență bilingvă” care își asimilează, își îmbogățește și își activează achiziția lingvistică în funcție de cerințele mediului și proiectele sale existențiale. În acest context semantic, am putea vorbi de diversele grade ale bilingvismului productiv – neproductiv sau eficient – ineficient.

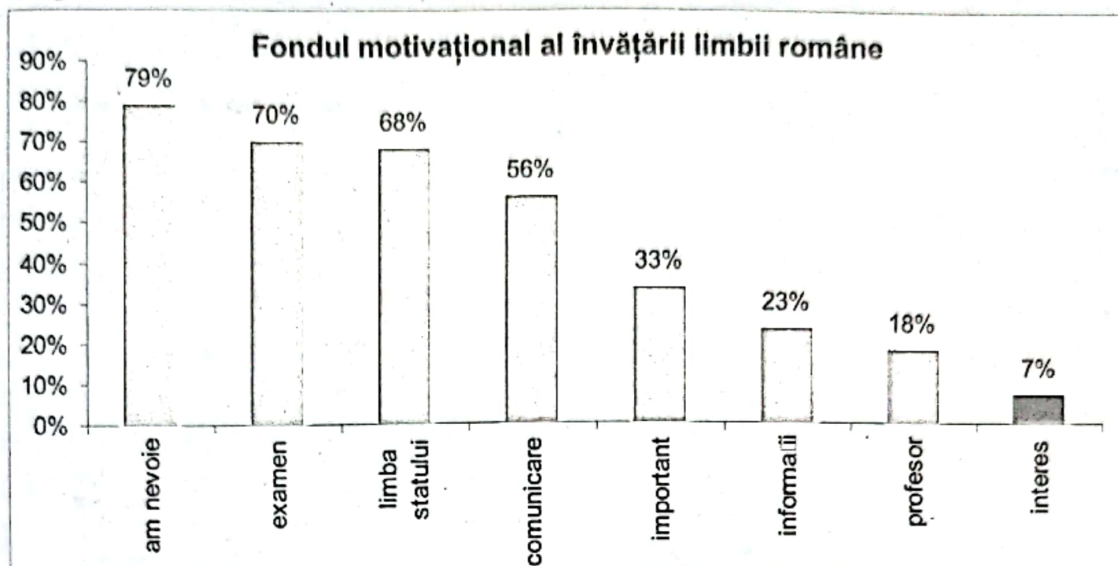
Din punctul de vedere al înțelegerii specificului învățării limbii ne-materne considerăm că este de importanță majoră cartografierea tipologiilor dominante de bilingvism pentru ca acțiunile educative să se raporteze la aceste caracteristici de fond.

Dimensiunea motivațională a învățării limbii

Succesul sau insuccesul școlar este cuantificabil nu numai prin performanțe, ci și prin motivații, atitudini.

Într-un studiu constatativ efectuat pe parcursul anului școlar 2007-2008, pe un eșantion reprezentativ pentru liceenii din medii predominant monolingve, am intenționat să aprofundăm dimensiunea atitudinal-motivațională a învățării limbii ne-materne. Am avut în vedere acest nivel școlar, căci în această etapă, elevii au acumulat experiențele învățării limbilor, precum și ale examinărilor, aflându-se în același timp în etapa proiectării imaginii lor de viitor, care include în mod firesc și proiectele lor despre însușirea și utilizarea limbilor. Prezentăm, în continuare, două dimensiuni semnificative ale conduitei verbale de la acest nivel al dezvoltării ontogenetice și anume fațeta motivațională și cea a imaginii de viitor în contextul achiziției de limbi. Diagrama de mai jos ilustrează specificul fondului motivațional al învățării limbii române ca ne-maternă.

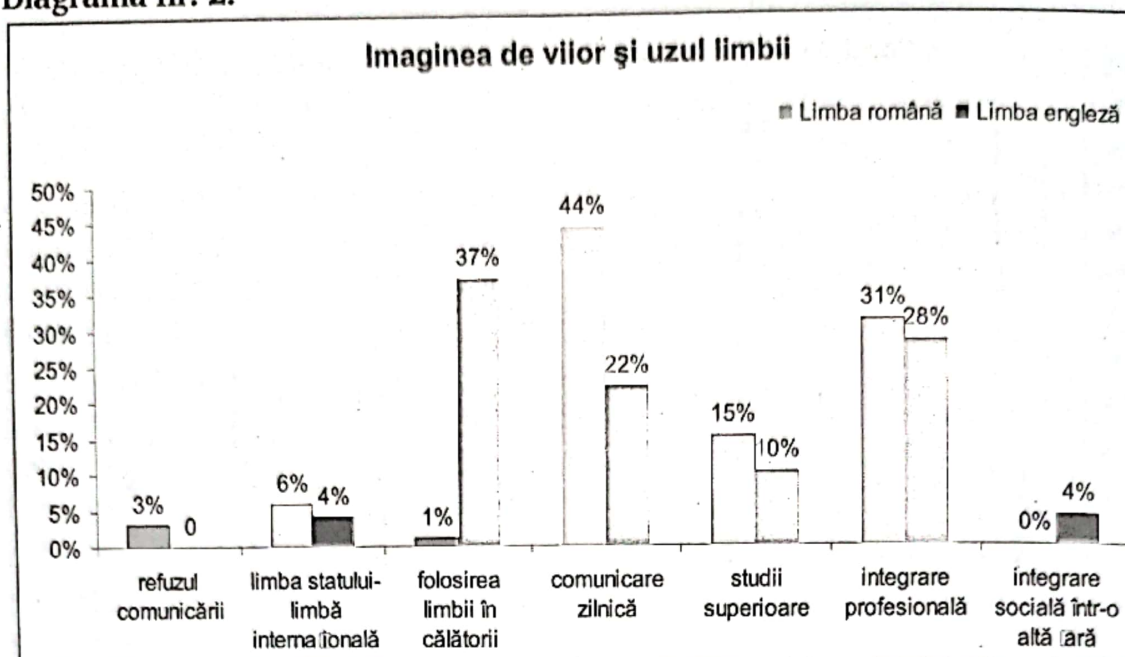
Diagrama nr. 1.



În funcție de frecvența motivațiilor marcate se poate releva în cazul respondenților predominanța preocupării de conformare la cerințele exterioare, motivațiile învățării având în primul rând un caracter extrinsec. 79% consideră că învățarea limbii este condiția integrării sociale, 70% din totalul răspunsurilor indică preocuparea pentru succesul școlar, în timp ce, tot într-o pondere semnificativă apare motivația exterioară impusă de statutul limbii. Învățarea mobilizată cu scopul interrelaționării (56 %) sau pentru a dobândi informații noi (23 %) în limba Celuilalt, elemente care denotă orientarea intrinsecă a achiziției, apar într-o pondere mai redusă. Configurația motivațională creionată indică predominarea *mobilității instrumentale* în învățarea limbii ne-materne, după terminologia lui Dörnyei Z., Csizsér K., (2005). Trebuie precizat că această configurație motivațională este modelată într-o pondere semnificativă de specificul contextului achizițional. Această constatare capătă o altă dimensiune în contextul interogării imaginii de viitor a liceenilor din perspectiva proiectelor de folosire a limbilor (prezentat în: Tódor, E: *Reperle analitice ale bilingvismului instituțional*, în curs de apariție).

Datele referitoare la limba română, ca ne-maternă, sunt ilustrate comparativ, cu cele referitoare la fondul motivațional al uzului limbii engleze.

Diagrama nr. 2.



În cazul limbii române, așa cum reiese din diagrama nr.2., se conturează configurația unui fond *motivațional de competență*, orientată de dorința și nevoia relaționării insertive cu mediul socio-lingvistic. În timp ce limba engleză e percepută ca premisă a mobilității individului și condiția eficienței profesionale, limbii române i se atribuie funcții de integrare socio-profesională. Conform imaginii de viitor a respondenților, limba română va constitui instrumentul de rezolvare a problemelor cotidiene, a celor administrative, dar și al stabilirii relațiilor interpersonale. Reprezintă, în același timp, condiția desăvârșirii profesionale. Cercetările lui Johnson, D. W. (Johnson R. Z., 1985, în White, 1963) remarcă ilustrativ cercul vicios al interdependenței dintre eficiența învățării și experiențele anterioare de comunicare ale individului, căci succesul sau insuccesul în exersarea comunicării poate deveni în același timp și un factor de reproducere a frustrărilor sau unul de stimulare a tatonărilor. De asemenea, (în conformitate cu „Future Time Perspective Theory”) un proiect conștientizat de uz al limbilor, ca element component al proiectelor existențiale (de scurtă sau de lungă durată), devine reperul structurant al „investițiilor achiziționale”.

Considerăm că în proiectarea curriculară aceste elemente trebuie să devină orientative, căci pe baza lor se pot contura principiile pragmatizării conținutului achizițional, în consens cu premisele insertiei eficiente, cu fondul afectiv-attitudinal al subiecților educaționali.

Mutații de accent sau despre „amețeala formelor deșarte”

Premisa fundamentală a eficienței proiectării în domeniul educațional reprezintă definirea univocă a termenilor de bază care descriu realitatea acestui domeniu, definire în care atribuirea de sens trebuie să capete semnificații apropiate sau similare atât în discursurile majorității, cât și în cele ale minorității. Accentuez ideea constituirii limbajului univoc de specialitate, căci fără dobândirea capacității de a desemna elementele problematice ale unui sistem, problemele ca atare nu pot fi formulate și nici rezolvate. După cum nici medicul nu ar putea stabili diagnoza bolilor, dacă nu ar avea la dispoziție abilitățile oferite de denotările exacte, nici proiectarea modului de educare, de instruire a ființei umane nu se poate desăvârși, dacă nu există consens în modul de percepere a subcomponentelor, a condițiilor de impact.

Nu întâmplător am inclus în titlul acestei subsecțiuni conceptul maiorescian de „amețeală a formelor deșarte”, căci așa cum se accentuează și în operele autorului citat „betia de cuvinte”, adică alegerea inadecvată a cuvintelor sau chiar lipsa de preocupare pentru aceasta, este „cel mai mare dușman al omului” (Titu Maiorescu, *Critice*).

Problematika predării limbii române ca ne-maternă, reprezintă un tărâm educațional unde rostul sensului exact și al consensului este indiscutabil. Tocmai pentru aceasta am considerat necesar ca în această parte a lucrării, după o scurtă incursiune în descrierea componentelor, a nivelurilor de proiectare și monitorizare a eficienței instrucției și educației de limbă, să prezint conceptograma și principalele mutații de accent prin raportare la specificul achiziției limbii române ca ne-maternă.

Proiectarea drumului achizițional

Alegerea modului eficient de învățare, în general, de învățarea limbilor, în special, este rezultatul unui act decizional, condiționat de coacțiunea factorilor semnificativi, dintre care Radó P. (2006) semnalează următoarele:

- specificul fluxului de intrare (reglementări la nivelul input-ului: curriculum, programe);

- specificul fluxului de ieșire (reglementări la nivelul output-ului: cerințe, standarde de examinare, principiile verificării);
- componentele reglatoare ale sistemului: criteriile asigurării calității;
- dimensiunile implementării la nivelul instituțiilor: alegerea manualelor, curriculum la decizia școlii;
- specificul adaptării pedagogice, personalizate: strategii pedagogice, ethos pedagogic.

Raportându-ne la managementul eficienței însușirii limbii române ca ne-maternă, considerăm că există câteva concepte cheie, care impun o redefinire atât prin raportare la spiritul vremii, cât și prin racordare la specificul cultural și lingvistic al subiectului educațional, căruia se adresează întregul proces. O astfel de redefinire terminologică ar impune o schimbare conceptuală cu efect asupra fiecărui subcomponent mai sus semnalat.

Apropierea formei de fond

În secțiunea de față a lucrării voi prezenta câteva concepte despre care consider că presupun reinterpretări în contextul organizării eficiente a învățării limbii române, iar mutațiile de accent trebuie privite ca și componentele unui puzzle, care numai împreună pot forma un întreg bine articulat, coerent.

Un elementul cheie ce impune (re)definire este tocmai conceptul de *învățare a limbii*, care în contextul însușirii limbii române ca ne-maternă nu se reduce la achiziția de vocabular, precum și de norme și reguli de folosire a lor, ci impune cunoașterea Celuilalt, înțelegerea articulării Realității de Celălalt și de Sine în contextul alterității lingvistice. Însușirea limbii, reprezintă în acest context *învățare* și *inter-cunoaștere*, termen folosit de Wittgenstein L. (1995) pentru a accentua ideea că însușirea limbii nu reprezintă doar o problemă lingvistică, ci și una de cunoaștere prin integrativitate, prin înțelegerea formelor existențiale, culturale definitorii Celuilalt. În această accepțiune a termenului, învățarea limbii, dincolo de interiorizare de informații, deprinderi, competențe etc., reprezintă și descoperirea, precum și acceptarea alterității, ceea ce apare metaforic la Derrida J. (1996) în strădania descoperirii „monolingvismului Celuilalt” (*Le monolinguisme de l'autre*) paralel cu autodefinirea propriei identități.

Asfel, cunoașterea unei limbi înseamnă utilizarea acesteia ca și cum ar fi cea maternă.

Reinterpretarea conceptului structurant implică mutații de accent în operaționalizarea termenului, căci în gândirea, proiectarea achiziției limbii accentul se mută de pe cunoștințele declarative pe cele procedurale.

Acceptarea statutului de *bilingv* impune, de asemenea, abordări nuanțate căci persoana bilingvă nu poate fi percepută ca o însumare a două existențe monolingve, ci implică perceperea acesteia dintr-o perspectivă holistică, ca „existență bilingvă (multilingvă)” (Grosjean F., 1998) care în funcție de contexte existențiale și comunicaționale apelează la registre lingvistice diferite (Bartha Cs., 1999, Narvacsics J., 2000). În literatura de specialitate (Grosjean F., 1986; Pavlenko A., 2005), se vorbește de „reminiscentele” automanifestării bi- sau multilingve asupra dimensiunii comportamentale a personalității umane și se susține observația conform căreia anumite manifestări ale individului sunt dependente de experiențele glotologice ale acestuia. Astfel, bilingvul numără, calculează, se roagă, visează în prima limbă înșușită (în limba maternă), în timp ce limbajul gândirii, în etapele achiziționale avansate, este dependent de situația comunicatională, de referentul procesării etc. În cazurile de oboseală, de stres, persoanele bilingve adeseori regresează la gândirea în limba maternă (sau la limba în care își exprimă cel mai frecvent conținutul lor afectiv). În situațiile puternic stresante apar mai pronunțat manifestările de interferență lingvistică, anxietatea căutării cuvântului potrivit sau folosirea cuvintelor necorespunzătoare.

Asfel, persoana bilingvă (multilingvă) nu poate fi cercetată, examinată niciodată cu aceleași instrumente de măsurare ca cea monolingvă și nici prin comparare cu performanțele persoanelor monolingve. Schimbarea de perspectivă ce se impune în acest context reprezintă trecerea de la abordarea fragmentară a personalității bi(multi)lingve la cea holistică, integratoare. Acest tip de abordare conturează necesitatea acceptării și valorificării pedagogice a unor fenomene lingvistice care sunt subcomponente specifice ale manifestării prin acte lingvistice formulate în registre diferite, cum ar fi: schimbarea de cod lingvistic, transferul și interferența, căutarea cuvântului, angoasa comunicatională etc. Noul mod de abordare a termenului înseamnă și un mod inedit de traducere a ei în practica vieții școlare, ceea ce implică transpunerea de la o politică educațională bazată pe logica *mono* (egocentristă, în care predomină ierarhizarea, marginalizarea), pe una de tip *inter*, adică al formării conduitei verbale și al abilității de a interacționa eficient și în limba diferită de cea



maternă. Limbile și posibilitățile de utilizare a repertoriului lingvistic reprezintă maniere privilegiate de structurare a identității, având reminiscențe formative asupra dimensiunii cognitive, psihologice, sociale și politice ale existenței. De aceea, tratarea lor responsabilă reprezintă un element-cheie al managementului educației instituționale. Esența predării-învățării centrată pe elev reprezintă implicarea elevului în propriul proces de autoinstrucție și autoeducare, adică creare de contexte în care elevul devine subiect al propriei formări. Dialogul cu Sinele se constituie numai în condițiile în care individul se poate implica în dialogul didactic ca într-unul care se adresează lui. Învățarea în acest context nu se rezumă la parcurgerea unui obiect de studiu, ci devine un cadru al exersării contextualizate a dialogului autoconstructiv. Mutația de accent ce derivă din această realitate vizează domeniul conținutului achizițional, în care se preconizează trecerea de la centrarea pe memorare de informații lingvistice și metalingvistice, la asimilarea unor conținuturi lingvistice structurate de cerințele comunicării și ale inserției sociale eficiente. În consonanță cu paradigma comunicativ-funcțională, elementul structurant al dialogului didactic autoformativ, ar trebui să reprezinte intenția comunicării, semnificațiile transmise și mai puțin forma, urmărindu-se concomitent formarea competenței de comunicare și a celei culturale, interculturale. Mutația valorică ce decurge de aici indică trecerea de la cunoștințele achiziționate despre limbă și literatură, la uzul limbii, la achiziția limbii „în funcțiune”, adică la exersarea raportării registrelor lingvistice la contextele comunicaționale adecvate.

Reinterpretarea conceptelor cheie înseamnă implicit redimensionarea principiilor pedagogice și de management al învățării, ceea ce reprezintă trecerea de la curriculumul centrat pe limbă și performanță, la un curriculum centrat pe competența de comunicare și pe procesul achizițional. Acest lucru ar implica trecerea de la curriculumul centralizat, uniform (pentru limba maternă și ne-maternă), la un curriculum bipolar, multifuncțional, în care structurarea demersului educațional s-ar putea raporta la specificul lingvistic și cultural al subiecților educaționali. În mod firesc, monitorizarea bipolară a achiziției limbii aduce mutații de accent și în principiile evaluării. Un astfel de traseu educațional implică valorificarea creativă a avantajelor oferite de evaluarea normativă (care pune accent pe diferențele interpersonale), de cea formativă (în care se urmărește progresul elevului în raport cu obiectivele propuse) și de evaluarea formatoare (termen folosit în Oprea C.-L., 2003, pentru a desemna orientarea autoreglării activității elevului: organizarea muncii, gestiona-

rea erorilor, alegerea metodelor de învățare etc.). Reminiscentele acestei schimbări implică trecerea de la evaluarea centrată pe produs, la evaluarea participativă a procesului, respectiv de la o evaluare centrată pe control, la una centrată pe învățare în care criteriul organizatoric nu este cel uniformizator, ci acela de evaluare implicită a bi(multi)culturalității, prin respectarea diversității.

În contextul în care instrucția școlară devine spațiul exersării contextualizate a limbii în curs de însușire, iar verificarea și evaluarea au un caracter polivalent și rolurile îndeplinite de profesor capătă reinterpretare. Profesorul nu va mai fi dascălul care transmite informații, ci mentorul care ia decizii și monitorizează învățarea, evaluarea formativă a procesului și a produsului. Comunicarea didactică structurată de aceste principii implică trecerea de la predarea ghidată de conținutul manualului (livrescă), la învățarea direcționată de obiectivele prefigurate. Acest tip de orientare a învățării permite valorificarea specificului local și al proiectării învățării individualizate, diferențiate. În cazul predării limbii române ca ne-maternă un astfel de mediu educațional ar oferi posibilitatea implementării situațiilor „realistice” și „reale” de comunicare (concepte definite de Medgyes, 1997, Rivers, 1983), pragmatizarea învățării limbii prin valorificarea transdisciplinarității, a discursurilor informale în achiziția limbii. Cu alte cuvinte, se preconizează trecerea de la teoretic și livresc la pragmatic, de la uniformizare la alternativă.

Sintetizând tabloul mutațiilor de accent mai sus prezentate, se cuvine precizat că esența perspectivei reinterpretative a conceptelor cheie trebuie să vizeze o transpunere de la proiectarea din prisma turnului de Fildeș, centrat asupra Unora (asupra celor aleși), spre o proiectare din perspectiva vocii cetății, un vizor care se raportează la Toți și la fiecare în parte.

Bibliografie

- Bartha, Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapesta.
- Derrida, J. (1996): *Le monolinguisme de l'autre*, Galilée, Paris.
- Dörnyei, Z., Csizsér, K. (2005): „The Effects of Intercultural Context and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation”. *Journal of Language and Social Psychology* Vol. 24. 1-31.
- García, O. (1996): „Bilingual Education”, In: Coulmas, Florian (ed.) 1996: *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell. 405-420.



- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998): „Individual Bilingualism”. In: Lengyel, Zs., Navracsics, J. (szerk): *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprémi Egyetem, Veszprém, 101-126.
- Grosjean, F. (1998): Individual Bilingualism, In: *Applied Linguistic Studies in Central Europe*, Cambridge University Press, London.
- Ignácz, T. R. (2002): Hibaelemzés, hibajavítás. In Bárdos, J. (2002): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*, Veszprémi Humán Tudományokért, Veszprém.
- Johnson, D. W. – Johnson R. Z. (1985) „Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situation”. In Ames, C. – Ames, R.: *Research on motivation in education*. Volume 2. The classroom milieu. Orlando, Academic Press.
- Kontra, M. (1997): Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség, 1997.2 <http://157.181.181.13/dokuk/97-2-22.pdf>
- Kontra, M. (2004): Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika, http://epa.oszk.hu/00000/00033/00019/pdf/szemle_2004_4_kontra.pdf
- Medgyes, P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*, Eötvös József, Budapest.
- Navracsics, J. (2002): Interjú François Grosjeannel a kétnyelvűségről, *Alkalmazott Nyelvtudomány*, II. Évf.1.sz. 103-114.
- Navracsics, J. (2000): *A kétnyelvű gyermek*, Corvina, Budapest.
- Oprea, C.-L. (2003), *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității din București.
- Pavlenko, A. (2005): *Emotions and Multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Radó, P. (2006): *Államháztartási reform az oktatási szektorban*. Oktatáspolitikai jegyzet. Oktatáspolitikai Elemzések Központja.
- Rivers, W.M. (1983): *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*, Cambridge University Press, New York.
- Rod, E. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Titu Maiorescu (1998): *Critice*, Albatros, Bucuresti.
- Tódor, E. (2005a): A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései, In: *Magyar Pedagógia* 105.1. p. 41-59.
- Tódor, E. (2005b): *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Wittgenstein, L. (1995): *Însemnări postume: 1914-1951*. Editura Humanitas, București.


*ASPECTELE SOCIO-LINGVISTICE
ALE BI(MULTI)LINGVISMULUI*



Reprezentarea asupra limbajului într-un sistem democratic de educație

▼
Caius Dobrescu

Universitatea Transilvania, Brașov
e-mail: caius_dobrescu@yahoo.com
▲



Logica proprie unui demers științific și academic legat de problema predării limbii oficiale elevilor care aparțin unor minorități naționale care, în consecință, nu sunt vorbitori nativi ai respectivei „limbi oficiale”, pare să fie aceea de a scoate această problematică de sub incidența și ingerința a ceea ce ne-am obișnuit să numim „politicul”. Comunitățile academice i-ar reveni să atragă atenția asupra modalităților specifice de însușire, de la o vârstă fragedă, a unei a doua limbi, asupra complexității cognitive și psihologice presupuse de acest proces. Folosul unei asemenea *awareness campaign* ar putea fi acela că publicul alcătuit din membrii națiunii majoritare nu ar mai confunda dificultățile obiective presupuse de învățarea limbii de către membrii minorităților naționale cu disprețul ostentativ, cu lipsa de loialitate, cu manifestările de suprafață a unei presupuse agende ascunse separatiste. În consecință, acest public s-ar putea dovedi mai puțin vulnerabil la încercările partidelor naționaliste din rândurile majorității de a întreține și exploata confuzia sus-amintită între presupusul refuz obstinat de a învăța limba „ocupantului” și handicapul natural pe care îl putem presupune la orice vorbitor non-nativ al unei limbi.

Din punctul meu de vedere, acest program, deși cât se poate de bineintenționat și ridicând, fără îndoială, probleme serioase și reale, are o vulnerabilitate importantă. Ideea „depolitizării discuției” pe care o implică tinde să se folosească, involuntar, de o reprezentare empirică, pentru a nu spune „populară”, a politicului înțeles ca o sferă a interacțiunii haotice a intereselor celor mai egoiste. În opinia mea, competențele specifice ale socio- și psiho-lingviștilor, ale cognitiștiștilor, ale specialiștilor în științele educației pot fi angajate cu maximum de eficiență în problema reformei predării limbii române (fiindcă despre ea este vorba, deși formulările de până aici au fost generale și abstracte) elevilor aparținând minorităților naționale, numai dacă vom reuși să stabilim un cadru clar și coerent de adevăruri consensuale. Altfel spus, chestiunea poate fi deblocată cu adevărat dacă legislația, programele școlare, metodologia domeniului pot fi făcute să reflecte valori specifice modernității europene, cum ar fi: raționalitatea, respectul pentru individ, pentru persoana umană, valorizarea libertății de gândire, respectul și curiozitatea intelectuală pentru Celălalt, pentru Diferență etc. Or, o asemenea transformare nu se poate obține prin „depolitizare”, ci dimpotrivă, printr-o *politică* a valorilor, adică printr-un efort colectiv de a remodela valorile fondatoare ale legislației, politicilor, procedurilor din domeniul educațional de care ne ocupăm – domeniu codificat, în plan internațional, prin inițialele SLA, *Second Language Aquisition*.

Despre natura unui asemenea consens și despre modalitățile concrete prin care el s-ar putea crea și impune ar fi foarte multe de discutat. În prezenta contribuție, mă voi limita la un singur aspect, la un singur element tematic, dar unul esențial: statutul conceptual, filozofic, atribuit categoriei „limbajului” în domeniile educației umaniste. Desigur, nu vom găsi în Legea Învățământului, în documentele care stabilesc politicile curriculare ale Ministerului Educației și probabil nici măcar în programele facultăților care pregătesc profesori de limbi și literaturi moderne, momente de reflecție filozofică asupra sensului atribuit unei noțiuni atât de uzuale cum este aceea de „limbă”. Dar acesta nu este un lucru bun, fiindcă experiența ne arată că este foarte greu să ne folosim într-un mod neechivoc de termeni care acumulează o complicată și controversată istorie semantică. Deși conceptualizarea, nu a limbajului în ansamblu ci, în contextul care ne interesează, a „limbii naționale” nu pare să tulbure pe nimeni în mod special, convingerea mea este că o reformă eficientă, din perspectiva SLA, a predării românei în sistemul public de educație nu poate să ocolească această problemă.

Toate declarațiile de bune intenții și toate indicațiile și normele metodologice care ar izvorî de la o autoritate centrală presupus bineintenționată și reformatoare (în sensul, de exemplu, al unei autentice integrări europene) se vor lovi întotdeauna de persistența în conștiința colectivă a reprezentărilor și miturilor culturale ale fazei de civilizație pe care se presupune că vrem să o depășim. István Bibó spunea undeva că mândrul imperiu al Habsburgilor, ridicat de militari și de funcționari cosmopoliți, s-a destrămat din cauza culegătorilor de folclor. Riscul care se profilează astăzi este ca politicile de emancipare, și ele luminate și cosmopolite, ale Uniunii Europene să se împotmolească în nostalgiae romantice, etno-metafizice, care bântuie libere conștiințele profesorilor de limbi și literaturi naționale din majoritatea noilor state membre.

Profesorul Victor Neumann, reputatul istoric, colegul nostru de la „Universitatea de Vest” din Timișoara, deschide foarte interesantul său studiu *Ideologie și fantasmagorie. Perspective comparative asupra istoriei gândirii politice în Europa Est-Centrală* (Polirom, 2001) cu un eseu dedicat influenței viziunii herderiene a relației dintre limbaj și conștiința de sine asupra modernității intelectuale, dar și *instituționale* („Herderianismul: o prefigurare a teoriei etno-naționaliste”, pp. 9-29). Departe de a indica doar importanța limbajului natural în construcția civilizației (fapt, de altfel, auto-evident, pe care nimeni nu l-ar putea pune la îndoială) teoria herderiană absolutizează valoarea acestuia, îl transformă nu doar într-o realitate primordială, ci în *realitatea* primordială prin excelență, în datul fundamental al ființei umane, obscurizînd, în această mișcare, distincția dintre ființa individuală și ființa colectivă. Limbajul, de fapt *limba*, reprezintă un consens istoric inextricabil, este suportul oricărui adevăr, al oricărei raționalități, al oricărei pretenții de legitimitate. Orice limbaj natural se dezvoltă, așadar, în propriii săi parametri, în structurile și determinările sale fundamentale. Limbajul este, pe de o parte, o matrită de semnificații și de strategii cognitive care se identifică pe deplin cu experiența lumii, a „universului”, pe de altă parte, limbajul determină, în esență, toate practicile sociale, toate regulile și structurile instituționale care ar trebuie să definească o comunitate etnică. Istoricește, raționează Herder, este posibil ca instituțiile, așezările juridice, moravurile să se extindă de la o comunitate la alta, însă aceasta va duce la „degenerarea” națiunii influențate, care nu se poate dezvolta cu adevărat decât înăuntrul unor instituții „emanate” dinspre propriul spirit, așa cum este acesta configurat, întâi de toate, în patrimoniul său lingvistic.

Desigur, este foarte rar în zilele noastre ca asemenea justificări să fie invocate pe față în elaborarea de politici educaționale și culturale. Însă este la fel de adevărat că, în cazul sistemului de educație publică din România, nu ne-am putea aminti de vreo încercare sistematică de a pune de acord declarațiile de intenții modernizatoare și raționalizante cu analiza rețelei de convingeri ce străbate programele reale de studiu sau manualele școlare. În măsura în care asemenea analize există, la noi sau în alte state învecinate, ele se preocupă cu prioritate de manualele de istorie. Or, dacă există o oarecare conștiință a necesității regândirii critice a acestora (deși nici în acest plan nu putem vorbi despre un consens viguros, așa cum ne-o arată reacțiile violent-naționaliste produse la apariția unor manuale de istorie mai puțin encomiastice și unilaterale), această problemă este pusă în mult mai mică măsură atunci când este vorba despre predarea literaturii, și aproape deloc în privința modului în care se predau în școală „limbile oficiale”. Ceea ce reprezintă o greșală de proporții, fiindcă, în mod fundamental, idealizarea literaturii se bazează pe cultul herderian al limbii ca expresie a „sufletului etnic”, iar codificarea mitologică a istoriei naționale rezultă din proiectarea structurilor simbolice elaborate de literatură asupra diversității pestrice de date și fapte din care constă, de fapt, trecutul. Așadar, fără să analizăm imaginarul, stilizarea simbolică a „limbii” care stă la baza întregului sistem, este greu să ne imaginăm că disciplinele umaniste pot concura substanțial la consolidarea educației pentru cetățenia democratică.

Altfel spus, dacă mentalitatea culturală este dominată de tendința de suprainvestire simbolică a limbii naționale, dacă limba este percepută ca o monadă, ca o entitate metafizică, reprezentând esența și garanția perpetuării unei identități etnice eterne, inalterabile și absolute, dacă limbii i se atribuie valențe mistice și soteriologice, atunci orice eforturi, chiar încununate de succese aparente, de a reforma predarea limbii pentru elevii aparținând minorităților naționale se vor opri la un nivel strict tehnic, fără să aducă o schimbare autentică de valori și de atitudini. În absența unei asemenea analize și a unei re poziționări ulterioare în raport cu valorile educației, suprainvestirea simbolică a limbii nu ne poate duce decât în două direcții neproductive.




Prima dintre acestea, cea mai detrimentală, este aceea de a impune unui elev aparținând unei minorități naționale „cosmosul” sau „etosul” presupus a constitui și inspira „limba națională” a majorității. A doua eventualitate ar fi aceea de dezamorsa elementele sacrale din tehnicile de predare a limbii pentru cetățenii în devenire care nu sunt vorbitori nativi,

păstrându-le însă în educația majoritarilor. Aceasta implicând dreptul comunității minoritare de a promova cultul propriei limbi materne în structurile proprii, separate, paralele, de educație. Ceea ce nu este inacceptabil moral, dar, în mod evident, generează un sistem de *apartheid* în care comunitățile etno-culturale ce compun corpul politic vin în contact prin elemente oarecum marginale și superficiale, „funcționale”, ale conștiinței lor, fiecare păstrându-și numai pentru sine focarul de autenticitate identitară, definit în termeni etno-lingvistici.

Alternativa civilizată la aceste evoluții ar presupune luarea în serios a principiilor secularității: dacă statul trebuie să se declare neutru în raport cu credințele religioase ale subiecților săi, principiul ar trebui să se aplice și în relație cu tradițiile, înrădăcinate în toate națiunile europene, ale *glossolatriei*, ale adulării instituționalizate a propriei limbi materne. Respectând libertatea de conștiință a indivizilor sau comunităților, care pot crede în ceea ce poftesc, atâta timp cât în acest fel nu stânenesc drepturile civile ale altora, instituțiile publice trebuie, totuși, să se distanțeze de formulările „tari” legate de natura limbajului și de raporturile acestuia cu identitatea națională. Perspectiva neutră, „desvrăjită”, a educației publice ar trebui să se limiteze, cu prudență, la limbaj ca *instrument de comunicare*, să asocieze predarea limbii în școală cu predarea abilităților de comunicare, dar și ale *valorilor* comunicării sociale. Adică, în fond, să asocieze predarea limbii oficiale a statului, indiferent dacă pentru elevii aparținând majorității sau minorităților etnice, nu cu revelația unui arhetip identitar, ci cu valorile (și *valorizarea*) cetățeniei democratice. Acesta este contextul în care, în opinia mea, demersurile științifice menite să descrie și să amelioreze ceea ce am numit *SLA* se pot înscrie în modul cel mai firesc și eficient în sistemul educației publice din România. Secularizarea reprezentărilor despre limbă și limbaj elimină multe bariere de mentalitate aparent insurmontabile, situând educația umanistă nu într-un câmp al oportunismului tranzacțional, ci într-unul al raționalismului pragmatic înțeles ca set de valori intelectuale, politice și morale.

Problema pe care o ridică prezenta conferință poate fi cel mai bine rezolvată, în opinia mea, într-un sistem de educație care stabilește o ierarhie corectă, sub aspect logic și moral, a valorilor pe care își propune să le transmită. Plasând, adică, ceea ce este legat, pe de o parte, de universalul uman, și, de pe altă parte, de respectul absolut pentru libertatea și demnitatea persoanei umane, deasupra valorilor, și ele reale și importante, dar ținând de un alt nivel ontologic, ale „comunității naționale”.

Statutul limbilor mici în Uniunea Europeană – sau va avea Europa Unită o limbă unitară?


Murvai Olga
Universitatea Sapiientia, Târgu Mureș
e-mail: murvaio@yahoo.com


Ce soartă vor avea limbile Europei într-o Uniune globalizată? Într-un viitor cât de cât îndepărtat vom reuși să menținem multilingvismul specific Europei sau vom adopta o limbă unitară și vom urma modelul de federalizare al Statelor Unite ale Americii? Pentru moment Carta Uniunii garantează statutul autonom al limbilor. Suntem conștienți de faptul că specificul Europei constă tocmai în multilingvism, multiculturalism. Specificul spiritului european s-a format într-un context multicultural iar dominația unei limbi ar duce la omogenizarea culturii. Cercetătorii de marcă ai zilelor noastre caută ieșire din această dilemă.

Lucrarea de față se bazează pe argumente privind susținerea multilingvismului în spațiul european.

Politici de globalizare *versus* model lingvistic

Părerea politicianilor nu este cunoscută, dar pentru lingviști reprezintă o dilemă și își caută răspuns măcar la două întrebări:

a) procesul de globalizare al Europei implică o singură limbă oficială a federației cum s-a întâmplat în cazul uniunii statelor americane și

b) ce model lingvistic va îmbrățișa Europa Unită? (Permiteți-mi să vă amintesc – doar în paranteză – de acel fapt renumit că în parlamentul american engleza a ieșit câștigătoare cu un singur vot în fața germanei!)

Globalizarea Europei cere o limbă federală?

În fond, cine sunt cei care se unesc sub umbrela Europei comune? Guvernele statelor europene sau populația statelor? Știm cu toții că globalizarea Europei este, în primul rând, o problemă economică: după căderea cortinei de fier guvernele statelor din estul și centrul Europei au primit o șansă de necontestat de a se apropia de țările așa-zis dezvoltate.

Întrebarea la care căutăm un răspuns sau măcar încercăm să avem o oarecare explicație este următoarea: limbile Europei (cele mari și cele mici, deopotrivă) vor reuși să țină la echidistanță fenomenul unității și al specificității, altfel spus au de ales între monocolor și multicolor?

1. Profesorul multilingvist de la Collège de France, Claude Hagège, în cartea sa cu titlul *Suflarea limbii*¹, analizează această dilemă din mai multe puncte de vedere. La întrebarea dacă Europa va avea o limbă federală (*langues fédératrices*) primim mai multe răspunsuri interesante și bine argumentate.

2. Europa nu are nevoie de modele importate din altă parte. Un emigrant american acceptă mai ușor limba federală pe care o consideră un factor al noii identități. Specificul Europei însă este tocmai multilingvismul și multiculturalismul păstrat de-a lungul secolelor. După latina medievală care a fost, totuși, o limbă unică a culturii în secolele respective, nicio limbă nu a câștigat poziție dominantă prin excludere. Spiritualitatea Europei se bazează pe multilingvism și multiculturalism, susținut și prin faptul că europenii cunosc, de regulă, două-trei sau mai multe limbi europene. Această polifonie a limbilor este specificul Europei. O limbă federală – adică monolingvismul – duce în mod incontestabil la unificarea culturii, adică, implicit, odată cu limbile dispar și culturile naționale.

3. Avem un argument și mai delicat. Multilingvismul este, în fond, o donație divină. Din acest aspect legenda turnului Babel se recitește în felul următor:

- oamenii au vrut să aducă un omagiu Domnului înălțând ceva măreț și demn de a exprima credința lor nemărginită, ajungându-se cât mai aproape de ceruri. Bunul Dumnezeu a apreciat gestul lor, din acest motiv,

1 Hagège, Cl. 1992: *Le souffle de la langue. Voies et destins des parles d'Europe*, Odil Jakob, Paris.

după prăbușirea turnului Babel, au primit drept recompensă pentru crezul lor un cadou de neprețuit din partea divinității – *diversitatea limbilor*.² (Am putea înșira și alte argumente pro și contra multilingvismului/monolingvismului, întrucât sunt cunoscute mai multe explicații privind chiar geneza limbii, care duce spre căutarea unei limbi unice de bază, dar conferința noastră are o altă temă.)

Limbi în contact. Bilingvism/multilingvism versus limbă federală?

O axiomă se impune de la început: *Contactul lingvistic*³ implică contactul socio-cultural. El implică și un contact psihologic, etnologic, geografic, istoric. Nu cere explicație secundară afirmația că o limbă izolată în spațiu este o utopie. Mai devreme sau mai târziu, constant sau sporadic, în procesul de formare diacronică sau de configurare sincronică a sistemului său, orice comunitate lingvistică intră în relații mai mult sau mai puțin strânse cu alte comunități lingvistice. Contactul lingvistic ne apare, deci, ca un factor de progres. Progres epistemologic în teoria limbajului, în sociolingvistică, progres metodologic în descrierea funcționării limbilor, a configurației lor prezente în raport cu parametrii care definesc relațiile dintre limbă și societate, limbă și istorie sau limbă și cei care o practică.

În această ordine de idei se evidențiază două concepte fundamentale – *convergența* și *divergența* – care guvernează vorbirea într-un anumit punct geografic și care regularizează în ultimă instanță activitatea lingvistică evolutivă a unei societăți. Vorbim deci despre unele limbi așezate într-un anumit spațiu geografic. În acest sens, Ferdinand de Saussure în *Curs de lingvistică generală*⁴ introduce doi termeni despre care vorbim mai puțin în tratatele noastre de astăzi. Aceștia sunt: „*patriotism local*” (*l'esprit de clocher*) și „*relații sociale, comunicare interumană*” (*la force d'intercourse*). Prin „*l'esprit de clocher*” o comunitate lingvistică rămâne fidelă tradițiilor dezvoltate în sânul său – adică limbii materne. Principiului de „*intercourse*” i se datorează extensiunea și coeziunea unei limbi. Cele două mecanisme – „*l'esprit de clocher*” și „*la force d'intercourse*” deși

2 Această idee este preluată de la George Steiner 1997: *Errata: an examined life*. v. indicile în cartea lui Hagège, Cl. 1992.

3 Termenul *contact lingvistic* a fost creat de U. Weinreich prin celebra sa lucrare *Languages in Contact* (New York, 1953)

4 Saussure, F. de, 1972: *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro, Payot, Paris.

opuse, acționează simultan și sunt egal implicate în fiecare caracteristică a idiomului. Dacă printr-o abstracție am renunța la „*l'esprit de clocher*” cum și în ce fel s-ar realiza „*la force d'intercourse*”?

În Europa sunt înregistrate 67 de limbi. Un simplu calcul de matematică atestă un *status quo* care ne frapează: dacă fiecare limbă ajunge în situația să fie utilizată o singură dată ca pereche în condiții de bilingvism (deci limba a + limba b) primim **4489** de variații pentru bilingvism. Faptul unor combinații de trilingvism (limba a + limba b + limba c) în Europa ar rezulta o gamă de variațiuni pe o scară de **300763** de trepte. Dacă acceptăm o singură limbă federală cum este cazul Statelor Unite ale Americii, una din cele 67 de limbi europene ar face o singură combinație de tip bilingvism. Variațiile se reduc la **134** iar în caz de trilingvism la **201**. Concluzia deci, din punct de vedere pur lingvistic sună în felul următor: prin decretarea unei limbi federale trebuie să renunțăm la bogăția contactelor lingvistice și să ne marginalizăm la cercetarea influenței limbii federale asupra celor 67 de idiomuri. Sunt conștientă că aceste cifre se folosesc drept argumente atât pro cât și contra unei limbi federale, dar mi-a făcut plăcere să mă joc cu cifrele spre a demonstra ce am avut și ce am pierdut?

Dar nu putem să fim unilaterali și să nu ne amintim, în același timp, de o prezență reală a *contactului lingvistic* în înțelegerea împrumuturilor lingvistice, care explică calcul gramatical, interferența și transferul, așa cum poate explica fenomene esențiale din didactica limbilor sau teoria traducerii. Pe lângă acestea, toată problematica contactului lingvistic este fundamentală și pentru teoria lingvistică, pentru multitudinea de domenii, aspecte și implicații ale diacroniei și sincroniei limbilor, pentru înțelegerea schimbărilor lingvistice, a dialectizării, a „satelizării” prin „hegemonia” și „minoratția” sistemelor lingvistice, a creării limbilor mixte sau interlecte, a creolizării limbilor, a glotopoliticii care aplanează sau intensifică tensiunile interlingvistice. Dar contactul lingvistic se află la baza fenomenului de „limbi amenințate” și de „eutanasie lingvistică”⁵ (termenul îi aparține lui François -Xavier Nève care studiază „*la mort douce du wallon*” – moartea dulce a limbii wallone), dar despre această problemă nu vom discuta încă aici.⁶

5 Nève, F. X., 2000: „Euthanasie linguistique: la mort douce du wallon?” In: *Actes du XXI-e Colloque international de linguistique fonctionnelle*, Iași, Roumanie (26 juin - 1-er juillet 1996) pp.153-159.

6 Conform Marianei Tuțescu, 2001.

Politici de limbă în cadrul Uniunii Europene

Pe plan politic contactele lingvistice sunt interpretate ca politici de limbă.⁷ Teoretic criteriile de bază sunt: egalitate și democrație, pe de o parte, raționalism și economie pe cealaltă. Pe baza egalității și democrației toate limbile Uniunii Europene (azi 27 la număr) beneficiază de aceleași drepturi. La capitolul raționalism-economie se iau în considerație și următoarele argumente:

- a) cele trei țări mari (Marea Britanie, Franța, Germania) își expun interesele proprii chiar și prin hegemonia lingvistică adică asistăm la coaliția și, în același timp, la concurența celor trei în privința limbii uzuale;
- b) celelalte țări membre caută să-și realizeze interesele –chiar și cele lingvistice – prin folosirea limbii naționale. Aceste drepturi sunt în concordanță, în mare parte cu Documentele de la Helsinki din anii șaptezeci;
- c) vrând-nevrând, trebuie să recunoaștem politica de limbă a uriașelor întreprinderi multinaționale care se aseamănă cu cele prezentate la punctul a;
- d) complexitatea de interese ale diferitelor regiuni ale Europei, care includ relații etnice și de vecinătate, probleme lingvistice ale statelor aderente, ale guvernelor și ale populației țării respective, instituții nonguvernamentale etc. La acest nivel se intersectează problema geopolitică a Uniunii cu problema limbilor naționale vorbite într-o anumită zonă geografică a Europei. Această sferă este coordonată de Recomandările de la Haga⁸;
- e) la toate acestea se mai adaugă ritualul Uniunii Europene, preferințe și reguli speciale;
- f) în atenția politicii de limbă a UE în prim plan se găsesc, în mod evident, limbile naționale ale statelor aderente. Dar în plan secund sunt luate în considerație și limbile regionale și minoritare, adică acelea care reprezintă minoritățile naționale din teritoriul statelor membre UE – cu acestea se ocupă un birou specializat în problemă, sediul aflându-se la Dublin (este vorba de limba irlandeză, wallonă, flamandă, catalană etc.). Nu de mult a fost ratifi-

7 Vezi lucrările lui Coulmas (1991), Szépe (2001), Philipson (1992), Szabari (1996), Murvai (2006)

8 Conform Szépe (2001).

cată de România Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare⁹, în care se ține seama de condițiile specifice și de tradițiile istorice proprii diferitelor regiuni ale statelor Europei. În această Cartă limbile minorităților formează un bloc comun cu limba națională în cauză și primesc statutul deplin al limbii materne din cadrul căreia fac parte. De exemplu, româna din Serbia, Macedonia, Ungaria sau maghiara din România, Slovacia, Serbia, Croația, Slovenia, Austria;

- g) dat fiind multilingvismul instituționalizat, organizațiile UE se confruntă zi de zi cu probleme greu de rezolvat – vezi traducerea materialelor. Este de remarcat că aceasta a devenit o problemă financiară pentru administrația UE: cheltuielile de comunicare – adică traducerile – depășesc posibilitățile existente. Din acest motiv se prognozează o rezoluție, în baza căreia fiecare stat membru ar avea obligația să-și traducă materialele UE în limba proprie sub coordonarea unui birou centralizat care răspunde de terminologia adecvată. Drepturile limbilor însă nu au voie să sufere în urma acestor modificări;
- h) situația prezentată mai sus este executată în baza documentelor de protocol și reflectă o situație euroconformă – cel puțin pe hârtie. Care este practica curentă? Paralel cu situația standard se practică în organizațiile europene un multilingvism mai puțin protocolar, și acesta este un care nu afectează prioritatea nici una dintre limbile UE. Există însă o situație care acceptă înlocuirea limbilor regionale sau zonale cu cele trei limbi zise mari ale Europei, engleza, germana, franceza, dar comunicarea într-o singură limbă – de pildă, în engleză – creează o situație neloială dar rațională și economică.

Umbra lui Herder este în creștere?

În timp ce suntem conștienți de faptul că fenomenul de globalizare afectează în mod direct numai o secvență a societății civile (corpul diplomatic, viața economică și cea bancară, cercetările științifice etc.) oamenii de rând intră și ei, vrând-nevrând, sub presupusa umbră a lui Herder, care a prevestit dispariția limbilor mici încă în secolul al XIX-lea.

9 Legea nr. 282 din 24 octombrie 2007 pentru ratificarea CARTEI Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare, adoptată la Strasburg, la 5 noiembrie 1992.

Concluziile mai multor studii de caz privind egalitatea limbilor în comunicare ridică niște realități zilnice care nu depind de standardizarea legilor privind situația limbilor în UE. Ne propunem să trecem în revistă doar unele dintre aceste aspecte neprotocolare, care arată însă un trend de dezvoltare:

- i) comunicarea cotidiană de tip *tête à tête* între diferiți cetățeni ai Comunității Europene, adică comunicarea nestandardizată, are forme foarte diferite, dar modelul obișnuit este folosirea englezei, în primul rând;
- j) în mod incontestabil, crește influența emisiunilor de televiziune și mai cu seamă a programelor văzute pe computere personale, care absorb toate regulile scrise privind folosirea limbilor, cu egale drepturi (vezi dominația englezei în această privință);
- k) unele limbi câștigă teren în fața altora datorită faptului că populația adultă, în drumul ei de căutare a unui loc de muncă, preferă limbile de largă circulație – în special engleza;
- l) opțiunea personală a cetățeanului care avantajează o limbă în defavoarea altora;
- m) distanța între limbajul folosit de diferite generații crește simțitor: tinerii optează pentru neologisme legate de telefonie mobilă, pc-uri – iar cei mai vârstnici nu mai pot ține pasul cu nepoții lor;
- n) crește distanța între limbajul întrebuințat de cei cu studii superioare și oamenii mai puțin școliți. Neologismele provoacă neînțelegere și derutează pe cei care nu sunt familiarizați cu semnificația acestora;
- o) crește distanța între limba scrisă și cea orală – aceasta din urmă a devenit practic necontrolabilă – iar scrisul a pierdut teren în fața oralității.

Încheiere

În încheiere trebuie să punem din nou întrebarea formulată la început: ce soartă vor avea limbile mici în Uniunea Europeană? Răspunsul este unul laconic: ce fel de soartă își doresc limbile mici în Uniunea Europeană? Legislația corectă bazată pe egalitate și democrație există, deci din punct de vedere juridic nu sunt impedimente. Uniunea Europeană nu și-a propus globalizarea limbilor, nu-și dorește federalizarea lingvistică, toate documentele sunt consecvente în această privință. Dar comunicarea de toate zilele nu se ghidează numai după legi abstracte, și aici are un

cuvânt greu de spus aspectul economic. Cert este că unele țări, imediat după aderare, și-au înființat centre de cercetare a fenomenelor lingvistice la care sunt expuse limbile naționale în contactul lingvistic european, în general. Finlanda, Spania, Portugalia, Irlanda și-au elaborat un program riguros pentru păstrarea și îngrijirea specificității lor lingvistice. Sper că limbile mici din zona est-europeană vor găsi, de asemenea, sprijin moral și financiar pentru elaborarea unor programe de conservare a limbilor materne. Iar în cazul în care mă va întreba cineva în mod direct, dacă pot să imaginez dominația unei singure limbi ca limbă oficială a Uniunii Europene, mi-aș permite să răspund în stilul caracteristic radioului din Ierevan: da, este posibil, dar ar fi un mare păcat să ajungem în această situație.

Bibliografie

- Conferința Națională de Bilingvism (16-17 iunie 1997). 1999. Coord. vol. Murvai, O. Kriterion, Cluj-Napoca.
- Coulmas, Fl. (ed.) (1991): *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- The Hague Recommendations Regarding the Education Right of National Minorities & Explanatory Note*. The Foundation of Inter-Ethnic Relations, The Hague. 1996
- Hagège, Cl. (1992): *Le souffle de la langue. Voies et destins des parles d'Europe*. Odil Jakob, Paris.
- Herman, J.- Szépe, Gy. (1983): *L'expérience hongroise dans le domaine de la planification et de méthodologie de l'enseignement des langues relativement peu enseignées en Europe*. UNESCO, Paris.
- Interculturalitate și democrație*. (2001). vol. Conferință. Coord. vol. Murvai, O. Editura Cavallioti, București.
- Murvai, O (2006): *Viseltes szavak*. Pallas-Akadémia, Miercurea Ciuc, 182-189 p.
- Nève, F. X. (2000): „Euthanasie linguistique: la mort douce du wallon?” In: *Actes du XXI-e Colloque international de linguistique fonctionnelle*, Iași, Roumanie (26 juin – 1^{er} juillet 1996), 153-159 p.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, Oxford.
- Saussure, F. de (1972): *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro, Payot, Paris.
- Steiner, G. (1997): *Errata: an examined life*. v. indicele în cartea lui Hagège, Cl., 1992.
- Szépe Gy. (2001): *Nyelvpolitika: Múlt és Jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- Szabari, K. (1996): *Az Európai Unió és a nyelvek*. Modern Nyelvoktatás. 1996 vol. 2. nr. 3. 31-45 p.



O EVALUARE A POLITICILOR DE PRODUCERE A BILINGVISMULUI

Tuțescu, M. (2001): „Limbi în contact, bilingvism, diglosie. Considerații de teoria limbajului în diacronie”. In: Murvai, O. (ed.): *Interculturalitate și democrație*. Editura Cavallioti, București. 292-298 p.

Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*, New York.



Transmiterea moștenirii lingvistice și culturale a minorităților în cazul a trei localități din microregiunea Pilis

▼
Mandel Kinga

Institutul de Cercetare a Minorităților Etnice și Naționale,
Academia Maghiară, Budapesta;
Universitatea de Vest, Savaria, Szombathely.
e-mail: mandel@mtaki.hu
▲

Folosirea limbii materne, procesul de transmitere a moștenirii culturale și învățământul reprezintă indiciile importante ale integrității, identității, precum și ale proceselor de integrare și/sau asimilare a unei comunități naționale. Din aceste cauze, pe parcursul cercetării de față¹, am investigat maniera în care are loc transmiterea culturii naționale către generațiile tinere (mai precis elevii din clasele a VII-a și a VIII-a)² în câteva

- 1 Am realizat această cercetare împreună cu Bakó Boglárka, Balassa Szilvia, dr. Bindorffer Györgyi și dr. Szabó Orsolya, finanțată de Ministerul Învățământului din Republica Ungară, în anul 2007. Doresc, totodată, să le mulțumesc lui dr. Kötél Emőke, Bakó Boglárka, dr. Szabó Orsolya și Tóth István pentru formularea unor observații critice, prin care au contribuit în mod semnificativ la finalizarea acestei lucrări.
- 2 Conform ipotezei noastre, teoria lui Phinney susține, de fapt, că stadiul explorării și împlinirii identității etnice coincide cu vârsta adolescenței. Indivizii își conștientizează propria identitate etnică în mod treptat, iar acest proces de conștientizare se poate împărți în trei etape. Prima etapă este cea „nereflectată” (*unexamined*), în care persoana minoritară încă nu pune sub semnul întrebării, ci doar preia opiniile și atitudinile majorității cu privire la

localități multietnice, din microregiunea Pilis.³ Am cercetat conexiunile culturale ale tinerei generații în cazul acestor comunități, am studiat obiceiurile de uz al limbilor, contextele activării lor, precum și strategiile de alegere a limbii și școlii în cazul acestor comunități. Se pune problema caracterului continuu al procesului de transmitere a moștenirii culturale. Care sunt acele cadre instituționale în care acest proces are loc? Care este rolul școlii în acest proces de transmitere? Cultura națională este prezentată copiilor într-o manieră organizată (de exemplu ca parte a curriculum-ului școlar) sau în mod spontan și în lipsa unor asemenea cadre instituționale? Poate fi incitatoare problematizarea domeniului în care are loc transmiterea moștenirii culturale în contextul folosirii limbii, a obiceiurilor, în cunoașterea istoriei culturii etnice și locale ori în transmiterea miturilor naționale?

Unul dintre punctele de plecare ale cercetării noastre a fost observația conform căreia schimbările sociale petrecute după anul 1990 au demarat în rândul minorităților naționale un proces de trezire a conștiinței, de revitalizare culturală, scos în evidență, în primul rând, de constituirea forurilor de autoguvernare ce le reprezintă, de înființarea asociațiilor culturale și de stabilirea unor legături de înfrățire între localități și școli. În ceea ce privește acest proces de conștientizare și de reorganizare culturală ne-am pus problema terminologiei adecvate: este vorba de revitalizare culturală, de „renaștere” culturală⁴ sau de un proces de o natură totalmente diferită?

Conceptul de revitalizare (/re/ + *vita/vitae* = viață) provine din medicină și înseamnă, de fapt, resuscitare. Astăzi însă îl folosim pentru orice organ(ism) care și-a pierdut vitalitatea, a îmbătrânit ori este periclitat, dar poate fi trezit la viață, revitalizat, sau pentru orice obiect vechi ori defect care poate fi reparat, restaurat. Deci, termenul se referă la orice organ(ism) sau obiect care, printr-o intervenție oarecare, poate fi trezit la o

grupul etno-național din care provine. Etapa următoare este cea a „explorării” (*exploration*), în decursul căreia copilul care aparține unui grup minoritar începe să compare obiceiurile și trăsăturile culturale ale propriei comunități cu cele ale grupului dominant, iar, în fine, cea de-a treia etapă este etapa „împlinirii” (*achieved*), care se caracterizează prin cunoștințe elaborate despre moștenirea etnică – cunoștințe ce nu se rezumă doar la o serie de informații cu privire la grupul de proveniență, ci înglobează și angajamentul față de acesta din urmă (Phinney, 1992). Vezi Neményi Mária „Serdülő roma gyerekek identitásstratégiái.” [Strategii identitare ale adolescenților de etnie romă.], *Élet és Irodalom*. [Viață și literatură.] 16 februarie 2007.

3 Pilisszentkereszt, Csobánka, Piliscsaba.

4 Termen propus de Szabó Orsolya.

nouă viață. Astfel, noțiunea de revitalizare poate însemna „resuscitarea” mediului natural (de exemplu, a râurilor, a pădurilor sau a unor regiuni), a unor centre, periferii sau vecinătăți urbane, care se transformă treptat în mahalale, precum și a unor comunități, minorități sau chiar a limbilor⁵ și culturilor („pe cale de dispariție”). Pe baza acestor considerente, revitalizarea culturală înseamnă revitalizarea și „resuscitarea” a tot ceea ce – într-o accepțiune largă – reprezintă valorile culturale ale unei populații, națiuni sau minorități etnice ori naționale, inclusiv întreaga cultură materială și spirituală, limba, obiceiurile și tradițiile populare. Conform taxonomiei propuse de Giles, Bourhis și Taylor (1977), cultura constituie, alături de învățământ, mass-media, administrație publică, religie și sfera afacerilor, unul dintre factorii instituționali de sprijin al „vitalității” unui grup național (vezi și tabelul de mai jos). „Vitalitatea” minorităților naționale indică măsura în care o anumită minoritate este capabilă să funcționeze ca un grup social major (o comunitate) distinct(ă) și organizat(ă) și să se integreze ca atare în societate, asigurându-și continuitatea propriei existențe (Radó, 1994). Reformulând, putem afirma că vitalitatea grupurilor etno-lingvistice este „[proprietatea] care asigură capacitatea grupului de a se comporta ca o entitate distinctă, observabilă și activă în relațiile dintre grupuri” (Giles, Bourhis și Taylor, 1977).

Vitalitatea minorităților

Status	Demografie	Sprijin instituțional
➤ Status economic	Distribuție:	Formal – informal:
➤ Status social	➤ Teritoriu	➤ Mass-media
➤ Status socio-istoric (istoria grupului)	➤ Concentrare	➤ Învățământ
➤ Status lingvistic	➤ Proporție	➤ Administrație publică
	Dimensiune	➤ Sfera afacerilor
	➤ Absolută	➤ Religia
	➤ Ratele natalității	➤ Cultura
	➤ Căsătoriile mixte	
	➤ Imigrația	
	➤ Emigrația	

Sursă: Giles, Bourhis și Taylor, 1977.

Utilizarea ambelor expresii, atât a celei de revitalizare culturală, cât și a celei de renaștere culturală, este problematică, fiindcă ambele expresii

5 Pentru detalii referitoare la revitalizarea lingvistică, vezi:
http://www.hrelp.org/languages/resources/oriel/end_rev.html.

implică în mod tacit lipsa continuității, căci vorbim de trezirea la viață a unui lucru dispărut, stins, care a încetat să mai existe sau care a fost suprimat, fapt pentru care prefer, în continuare, – bazându-mă pe ipoteza unei continuități oarecare – conceptele de moștenire culturală, transmitere a valorilor culturale.

Am intenționat să includem în cercetarea noastră doar localități unde conviețuiesc cel puțin două sau trei dintre următoarele patru culturi etnice minoritare: slovacă, sârbă, germană și romă. Acest lucru explică selecția localităților Piliscsaba, Pilisszentkereszt și Csobánka.

Localitate	Total populație	Germani	Slovaci	Sârbi	Romi
Piliscsaba	6425	221	117	0	161
Csobánka	2840	42	23	26	142
Pilisszentkereszt	2170	13	1185	0	0

*Datele recensământului din anul 2001. Sursă: Központi Statisztikai Hivatal (Oficiul Central de Statistică).

Investigația centrată pe studiul gradului de contribuție a agenților de socializare (în cazul nostru școala, familia și comunitatea locală) în transmiterea limbii și a culturii a vizat patru niveluri. Primul nivel a fost cel al individului sau elevului, cel de-al doilea a fost nivelul familial, unde am realizat interviuri cu părinții și bunicii copiilor de vârstă școlară, cel de-al treilea a fost învățământul sau școala, unde am realizat interviuri individuale sau de grup cu profesorii și conducătorii instituțiilor în cauză, iar cel de-al patrulea a fost nivelul compus din autoguvernările locale și cele minoritare, precum și din asociațiile culturale minoritare și diversele organizații neguvernamentale.

Am intervievat elevii cu vârsta de 13-14 ani. Discuțiile purtate s-au referit la obiceiurile de uz al limbii, la contextele de folosire a ei, la cunoașterea culturii minoritare și la sursele acestor cunoștințe. La nivelul familiei, am investigat nevoia de a cunoaște și transmite cultura națională, precum și gradul identificării cu această cultură în cazul diferitelor generații. Al treilea nivel a fost cel al învățământului. Prin intermediul interviurilor efectuate cu profesorii am încercat să identificăm acele componente ale culturii minoritare care sunt transmise ca parte a curriculum-ului școlar. Am dorit să aflăm ce consideră profesorii că merită să fie prezentat în mod public și transmis la nivel „oficial”, dacă ei stabilesc vreo ierarhie între diferitele culturi minoritare, dacă folosesc calificative istorice și culturale și dacă aceste calificative apar în „curriculumul național” predat.

Ultimul nivel a fost cel al autoguvernărilor locale și minoritare, precum și al organizațiilor neguvernamentale. Cu ajutorul interviurilor efectuate cu funcționarii organismelor de autoguvernare și cu membrii organizațiilor neguvernamentale, am reușit să ne informăm referitor la calitatea și maniera transmiterii culturii minoritare (de exemplu, cu ocazia zilelor comune și în cadrul relațiilor de înfrățire dintre localități), precum și la rolul pe care generațiile care frecventează școala generală îl joacă în asemenea activități (de exemplu, înfrățirea școlilor sau contacte dintre diverse grupuri de dans și ansambluri corale). Ne-a interesat și modul în care aceste activități se leagă de tradițiile locale, respectiv măsura în care ele se integrează în prezentarea culturilor minoritare, în general. Interviurile realizate cu copiii, cu membrii familiilor și cu profesorii lor în aceste trei localități au fost interviuri structurate de grup, centrate pe o anumită temă; în schimb, interviurile efectuate cu consilierii și funcționarii din cadrul autoguvernărilor locale și minoritare, cu directorii școlilor, precum și cu reprezentanții asociațiilor culturale și a organizațiilor neguvernamentale din aceste trei localități au fost interviuri structurate, efectuate individual, centrate pe o anumită temă. Am realizat un total de 30 de interviuri și focus-grupuri (cu directorii școlilor, cu consilierii și funcționarii din cadrul autoguvernărilor locale și minoritare, precum și cu reprezentanții asociațiilor culturale) în localitățile Csobánka, Pilicsaba și Pilisszentkereszt. Studiul de față se bazează pe prelucrarea a 22 de interviuri individuale și de grup.⁶

Instituțiile care își asumă sau, pur și simplu, joacă un rol în transmiterea culturii etno-naționale variază în funcție de localitățile și minoritățile naționale în cauză, dar o trăsătură comună a acestor localități și minorități o reprezintă faptul că este de la sine înțeles că familia are un rol primordial în acest proces.

În cazul germanilor care locuiesc în Piliscsaba sau Csobánka, impactul mediului familial este sporit de școlile germane (în cazul comunei Csobánka, copiii sunt trimiși de către părinți la școala germană din Pomáz) și de autoguvernările minoritare germane. Autoguvernarea minoritară germană din Piliscsaba și-a asumat un rol atât în înființarea, cât și în finanțarea școlii. Prin urmare, în acest caz, autoguvernarea minoritară poate fi considerată ca fiind actorul secundar în procesul de transmitere a valorilor culturale. La Pilisszentkereszt, unde populația de etnie

6 Prelucrarea a câte 4 interviuri făcute la Csobánka și Piliscsaba nu a fost inclusă în această analiză.

germană a fost asimilată în mare măsură de cea slovacă, nu există școală germană. Aici însă, Autoguvernarea Minoritară Germană, constituită în urma alegerilor din anul 2006, și-ar putea asuma un rol important în viitorul apropiat, în ceea ce privește transmiterea culturii minoritare germane. În cazul minorității germane, deși rolul organizațiilor civile este important, nu poate fi considerat decât terțiar în comparație cu cel pe care alți actori îl joacă în transmiterea culturii (în cazul comunei Piliscsaba, ne gândim la Asociația Germană și la Ansamblul de Dansuri). Acest fapt se explică, pe de o parte, prin nivelul de dezvoltare relativ redus pe care-l prezintă organizațiile neguvernamentale din Ungaria și prin lipsa acută de fonduri. Pe de altă parte, ca explicație a constatării de mai sus, se mai poate emite și ipoteza că persoanele dedicate păstrării tradițiilor culturale minoritare sunt adesea „absorbite” de autoguvernările minoritare. „Suprapunerile” sunt frecvente: persoanele care participă la viața politică își asumă un rol și în cea culturală, convertind capitalul lor cultural în capital politic și invers. Îmi permit să presupun că această stare de fapt s-ar putea datora primatului funcțiilor politice față de activitatea dedicată păstrării tradițiilor.

O trăsătură comună observată atât în cazul germanilor, cât și în cazul slovacilor este diferența dintre limba minoritară predată în școală și dialectul vorbit acasă de bunici. În școală se predă limba literară germană sau slovacă, astfel încât nu există și nici nu poate exista o continuitate între limba vorbită în familie și cea învățată în școală.

Copiii germani din Piliscsaba și Csobánka, prin faptul că frecventează școala germană din Piliscsaba sau Pomáz (o parte din copiii de origine germană din Csobánka au fost înscriși la școala din Pomáz), au parte de învățământ bilingv. În aceste două instituții de învățământ, în afară de predarea limbii germane (4-5 ore pe săptămână), și predarea altor discipline se face tot în germană. Este vorba, îndeosebi, de acele discipline pentru care se poate găsi un cadru didactic care vorbește limba germană (cazul ideal fiind acela în care profesorul în cauză a absolvit două specializări: limba germană și respectiva disciplină de specialitate). Materiile predate în germană la Piliscsaba sunt: cunoștințele naturii, istoria universală, geografia lumii, muzica, educația fizică, disciplinele legate de geografia și istoria Ungariei, respectiv istoria și cultura minorităților naționale care locuiesc pe teritoriul țării. Dar limba germană predată în școală nu coincide cu limba germană pe care generația bunicilor o vorbește încă pe teritoriul comunei. În cazul majorității copiilor, primul contact cu limba germană literară are loc în școală. Dacă bunicii mai vorbesc încă dialect-

tul șvăbesc, părinții, în cazul fericit, înțeleg acest dialect, dar nu îl vorbesc, iar cea de-a treia generație – cea a copiilor –, de regulă, nici nu se înțelege cu bunicii dacă ei vorbesc șvăbește. O parte din copiii înscriși în școala germană (de exemplu, copiii elitei de etnie romă și cei ai maghiarilor stabiliți ulterior în localitate) provin din familii care au legături înnăscute cu cultura minoritară germană, dar aleg această instituție de învățământ datorită nivelului prestațiilor oferite și a posibilității de a învăța o limbă străină căutată pe piață.⁷ Mai mult, doar câteva dintre cadrele didactice care predau în această școală au relații directe cu cultura minoritară germană, vorbesc limba, ori eventual dispun de o calificare specială ca pedagog specializat în educarea copiilor care provin din rândul minorităților naționale sau ca profesor de limbă. Din cele de mai sus rezultă că limba germană se predă ca limbă străină, folosirea materialelor didactice potrivite predării limbii germane contemporane fiind neglijată sau practică doar în cazul pregătirii unor elevi pentru diferite concursuri. Dialectul șvăbesc tradițional vorbit în localitate apare o singură dată pe an în viața școlii, atunci când câțiva copii sunt pregătiți pentru un concurs ce presupune prezentarea unei opere literare șvăbești. În afară de aceasta, până în clasa a VI-a inclusiv, se predau dansuri populare germane, ca parte a unei discipline obligatorii. De asemenea, o disciplină de studiu este dedicată familiarizării copiilor cu cultura șvăbească: cu tradițiile populare, cu istoria grupului etnic, cu literatura șvăbească, precum și cu cântecele și dansurile populare șvăbești. Școala are un ansamblu folcloric. Activitatea acestuia este distinctă de cea care se desfășoară în cadrul orelor obligatorii de dansuri populare, iar membrii ansamblului sunt recrutați dintre voluntari. Dar activitățile cu caracter obligatoriu sunt arareori pe placul copiilor. Cultura minoritară germană se manifestă mai degrabă cu ocazia unor festivități sau comemorări. Prima categorie de ocazii festive este cea a sărbătorilor naționale (15 martie și 23 octombrie), iar, cea de-a doua este cea a manifestărilor legate în mod explicit de minoritatea germană (de exemplu, comemorarea expulzării membrilor minorității germane de pe teritoriul Ungariei) sau de minoritățile care locuiesc în Piliscsaba (ziua minorităților, ziua eroilor și ziua comunei), la care

7 Un subiect intervievat din Piliscsaba ne-a spus că părinții care nu doresc să-și înscrie copiii într-o școală specială – într-una dintre cele confesionale, în cea minoritară sau în cea segregată, care mai demult a fost administrată de autoritatea locală, iar azi se află sub tutela unei fundații –, ci doresc să-i trimită la o școală „normală”, care urmează un curriculum general, nu au decât o singură posibilitate: să-i școlarizeze într-o altă localitate.

ia parte și școala. În fine, cea de-a treia categorie include sărbătorile religioase (Crăciunul, Paștele, Carnavalul și Hramul). Cu ocazia manifestărilor legate de minoritatea germană, cuvântările sunt, de regulă, rostite în limba germană și programul festiv se desfășoară, cu preponderență, în această limbă. După cum am arătat anterior, cultura minoritară se mai exprimă și prin învățarea, în mod obligatoriu, a dansurilor populare. Însă elevii consideră această cultură populară ca fiind una străină de ei, frecventând cu plăcere orele de dans doar până în clasa a VI-a – deși afirmația este mai degrabă valabilă în cazul fetelor. Ulterior, ei nu își asumă aceste valori nici măcar în cadrul grupului de vârstă din care fac parte, tratându-le ca pe niște elemente lipsite de eleganță sau chiar rușinoase – în orice caz, incompatibile cu propriul lor sistem de valori.

În timpul pauzelor, elevii comunică între ei în limba maghiară. Cu toate acestea, înfrățirea cu diferite școli contribuie la păstrarea prestigiului limbii germane, căci întâlnirile cu elevii școlilor din Piliscsaba reprezintă o posibilitate de activare a cunoștințelor de limbă. Limba prin intermediul căreia membrii autoguvernărilor și cei ai asociațiilor minoritare germane comunică între ei este, cu precădere, maghiara. Autogovernarea minoritară germană din Piliscsaba joacă un rol deosebit de important în microregiune, datorită faptului că este (considerată) fondatoarea școlii. Autogovernarea minoritară germană s-a constituit la Pilisszentkereszt abia în anul 2006. Ea se compune din 32 de membri a căror origine germană este vehement contestată de comunitatea locală, având în vedere faptul că familiile germane cu tradiție din localitate au fost asimilate, în mare parte, de minoritatea slovacă.

Organizațiile civile se remarcă, în primul rând, prin păstrarea tradițiilor, dar și prin menținerea legăturilor atât cu foștii localnici care s-au stabilit în alte părți ale țării sau ale lumii, cât și cu persoanele din celelalte minorități care locuiesc pe teritoriul comunei. Aceste organizații și asociații patronează întâlnirile germano-slovace anuale, care servesc la menținerea bunelor relații dintre cele două minorități, dar care se desfășoară în limba maghiară. Cea de-a doua disfuncție pe care am observat-o cu privire la transmiterea culturii naționale germane – pe lângă diferența dintre limba vorbită în familie și cea utilizată în școală – este folosirea preponderentă a limbii maghiare atât în cadrul asociației culturale, cât și în cel al autoguvernării minoritare.

Cultura națională germană se manifestă în viața acestor localități, cu precădere, într-un cadru organizat. Ocaziile oficiale sunt festivitățile (șco-

lare sau comunale) al căror element central îl constituie aspectele istorice ale culturii minoritare locale.

În cazul slovacilor, tradiția națională moștenită din familie este susținută de instituții diferite în cadrul celor trei comune. La Pilisszentkereszt, această funcție este îndeplinită mai ales de școală și de asociații, iar la Piliscsaba de autoguvernarea minoritară slovacă și de asociația culturală, însă Csobánka pare să nu dispună de o instituție care să sprijine influența familiei. În opinia cercetătoarei Anna Gyivicsán, bilingvismul slovacilor din Ungaria are rădăcini istorice, deoarece o parte dintre slovaci care s-au stabilit pe teritoriul țării au avut contacte cu limba maghiară cu mult înainte de a se fi mutat în Ungaria. Aceste contacte s-au datorat vieții cotidiene și în primul rând legăturilor economice, și au permis multor slovaci chiar să învețe limba maghiară. Comunicarea în limba maghiară s-a răspândit în rândul minorității slovace abia în anii 1960-70, acest lucru manifestându-se însă și prin accentuarea rolului social al limbii maghiare chiar și în afara mediului instituțional (Gyivicsán, 2003).

Școlile slovace din microregiunea Pilis se centrează pe predarea limbii conform prevederilor legale, adică patru ore săptămânal. Manualele folosite în aceste școli respectă metodologia de predare a limbilor străine (Tóth S., 2005). Unul dintre obiectivele fundamentale ale școlii din Pilisszentkereszt este familiarizarea elevilor cu limba lor maternă cu sprijinul unei limbi străine, astfel ca, la absolvirea școlii generale, elevii să atingă nivelul elementar de competență lingvistică. În acest scop, pe lângă orele obligatorii de limbă slovacă, școala organizează tabere de iarnă/vară de cultivare a limbii și diferite concursuri (olimpiade de limbă slovacă, concursuri de recitare și concursuri de comunicare), iar gazeta școlii (distribuită în mod gratuit elevilor) publică și articole în limba slovacă. Concursurile de limbă slovacă se organizează în comun cu localitățile slovace vecine, situate de asemenea în microregiunea Pilis (Pilisszántó, Piliscsév, Sárísáp, Keszölc, Pilisszentlászló). Celălalt obiectiv al școlii este conservarea tradițiilor, motiv pentru care școala din Szentkereszt a inclus în curriculum-ul său disciplina numită „Istoria și cultura minorităților naționale”, în care se acordă o atenție specială tradițiilor. Totodată, și subiectul concursurilor de comunicare se leagă de obiceiurile populare. În plus, școala participă la organizarea acelor manifestări, comemorări și festivități din viața comunei (ziua comunei, ziua slovacilor din Ungaria) care țin de minoritatea națională slovacă sau de istoria localității. Școala are și un ansamblu coral care interpretează cântece populare maghiare și slovace, fapt ce permite organizarea unui program cultural special în



luna mai, la finele fiecărui an școlar. Ca și activitate extracurriculară, școala a organizat și un cerc profesional de limbă slovacă. Instituția de învățământ mai contribuie la menținerea conștiinței naționale a elevilor și prin intermediul unui vast sistem de parteneriate școlare, precum și prin organizarea vacanțelor pe bază de schimburi. Copiii din comuna Szentkereszt folosesc limba slovacă doar în cadrul orelor de limbă minoritară și comunică între ei în limba maghiară. După absolvirea clasei a VIII-a, ei nu mai continuă să învețe limba. Mai nou, și comunicarea în familie are loc tot în limba maghiară, pentru că doar o minoritate neînsemnată a părinților copiilor de origine slovacă vorbește limba slovacă literară sau dialectul local (Szabó, 2007).

Rolul autoguvernării minoritare slovace este cel mai important în cazul comunei Piliscsaba, dar aceasta joacă un rol însemnat și în cazul altor localități în ceea ce privește organizarea zilelor minorității slovace, a balurilor, a Crăciunului slovac și a diferitelor hramuri. În antiteză cu cele spuse, Orsolya Szabó afirmă că rolul autoguvernărilor slovace este aproape neînsemnat în comparație cu cel al organizațiilor civile care, în majoritatea cazurilor, nici nu doresc să dobândească personalitate juridică (de exemplu, în cazul comunei Pilisszentkereszt). Asociațiile și cluburile funcționează, de regulă, informal, în lipsa unui cadru oficial. Puține dintre ele au fost înregistrate legal, dar majoritatea lor au un domeniu de activitate destul de vast. Asociația culturală din Piliscsaba și-a construit deja un renume în organizarea întâlnirilor destinate ansamblurilor de suflători, iar corul Pávakör din Szentkereszt în organizarea întâlnirilor destinate ansamblurilor corale, dar am putea oferi și alte exemple. Grupurile membrilor acestor asociații prezintă un grad destul de mare de suprapunere (de exemplu, în comuna Pilisszentkereszt, multe persoane fac parte atât din corul Pávakör, cât și din clubul pensionarilor și cel al slovacilor). Autoguvernările minoritare slovace se caracterizează prin bilingvism: ședințele sunt deschise în limba slovacă, dar deseori se trece la folosirea limbii maghiare, procesele verbale fiind întocmite tot în limba maghiară (Szabó, 2007).

Păstrarea limbii materne în cazul slovacilor care locuiesc în microregiunea Pilis este facilitată și de mass-media: datorită proximității geografice, pot fi recepționate canalele de televiziune din Slovacia și se pot face abonamente la ziare și reviste de limbă slovacă. În ceea ce privește populațiile germane studiate, membrii acestora nu au semnalat organizațiile germane de importanță regională sau națională, nici impactul pe care acestea îl exercită asupra proceselor de transmitere a moștenirii cul-

turale a germanilor din microregiunea Pilis. Spre deosebire de ei, slovacii au subliniat rolul organizațiilor de importanță regională sau națională, cum ar fi cel jucat de Uniunea Slovacilor din Ungaria, dar mai ales de Asociația Slovacilor din microregiunea Pilis. Aceasta din urmă cuprinde 13 localități și contribuie, de asemenea, la prezentarea culturii naționale minoritare, la păstrarea tradițiilor și la transmiterea valorilor culturale prin intermediul unor cooperări și manifestări (de exemplu, zile de naștere organizate cu participarea tuturor slovacilor dintr-o anumită localitate, balul slovacilor din microregiunea Pilis, zilele minorităților etc.). Asociația Slovacilor din microregiunea Pilis se mai remarcă și prin faptul că menține legături nu numai cu țara-mamă, Slovacia, dar și cu asociațiile slovacilor din alte țări. În plus, în cazul populației slovace din microregiunea Pilis, și biserica contribuie la păstrarea tradițiilor, deoarece slovacii de religie catolică stabiliți în această microregiune folosesc în mod tradițional limba literară slovacă în timpul liturgiilor. Viața religioasă a comunei Szentkereszt este dominată de bilingvism: litanile, vecherniile și slujbele din zilele lucrătoare se țin în limba maghiară, dar rugăciunile de dinainte și de după slujbă se rostesc în limba slovacă. Slovacii din microregiunea Pilis frecventează și liturgiile de limbă slovacă organizate în Budapesta de Autogovernarea Minoritară a arondismentului Józsefváros, la care sunt invitate lunar, laolaltă cu credincioșii din alte localități. În localitățile slovace din Pilis, majoritatea sărbătorilor religioase (Carnavalul, patimile Mântuitorului, Paștele, pelerinajele din lunile mai și septembrie, pelerinajul cu ocazia sărbătorii Trupul și Sângele Domnului, sărbătoarea Maicii Domnului, la începerea secerișului – 2 iulie –, și Sfânta Maria Mică/Nașterea Maicii Domnului) se oficiază în limba slovacă (Szabó, 2007).

S-a susținut în legătură cu slovacii din Pilisszentkereszt și folosirea fluctuantă⁸ a limbii materne, fapt ce se explică prin succesiunea diferitelor cicluri ale vieții și stabilirea reședinței în comună. În conformitate cu această concepție, copiii își însușesc într-o anumită măsură limba slovacă în familie, în grădiniță și în școală, dar în momentul în care se înscriu la liceu (ori, majoritatea nu aleg liceul de limbă slovacă din Budapesta) cunoștințele lor lingvistice devin pasive, urmând a se activa din nou în momentul în care revin în localitate – dacă aceasta se întâmplă (Szabó, 2007).

8 Fluctuația se referă la accentuarea și estomparea folosirii limbii materne, precum și la alternanța stării active și pasive a cunoștințelor lingvistice.

Una dintre disfuncțiile pe care le prezintă transmiterea culturii naționale minoritare slovace este folosirea a două limbi diferite în școală și în familie. În opinia lui Paulik Antal, acest lucru se datorează faptului că ascendenții slovacilor din Ungaria și-au părăsit mediul lingvistic originar înaintea formării limbii literare slovace și, prin urmare, bunicii copiilor de vârstă școlară vorbesc această formă arhaică a limbii, în timp ce copiii li se predă în școală limba literară slovacă. Astfel se explică și lipsa relației sentimentale puternice față de limba maternă (Paulik, 2006). Această stare dihotomică s-a păstrat în pofida faptului că predarea limbii literare slovace a demarat atât în cadrul rețelei nou constituite de școli cu specific slovac, cât și al instituțiilor culturale extrașcolare imediat înființate după 1949 – după cum opinează Anna Gyivicsán (2003). Toate acestea sugerează primatul limbii vorbite. La începerea studiilor, copiii de vârstă școlară, care în cazul cel mai fericit cunosc limba slovacă locală, ajung să învețe limba literară slovacă a doua unei limbi străine și – pe termen lung – pierd contactul cu dialectul arhaic local, care nu utilizează expresii moderne și neologisme. Din această cauză, limba maghiară își asumă, treptat, un rol hotărâtor în comunicarea cu părinții și bunicii (Paulik, 2006). Anna Gyivicsán consideră că limba slovacă este astăzi doar cea de-a doua limbă vorbită de slovacii din Ungaria și se caracterizează prin mișcarea bidirecțională descrisă mai sus: pe de o parte, are loc o dezvoltare funcțională marcată de dominanța limbii literare, iar, pe de altă parte, se observă dispariția treptată din uz a dialectelor locale (Gyvicsán, 2003).

A doua dificultate care caracterizează transmiterea valorilor culturale naționale minoritare slovace iese în evidență dacă ținem seama de faptul că foarte puțini dintre absolvenții școlilor generale slovace aleg să urmeze liceul slovac din Budapesta. Această problemă rezultă dintr-o serie de cauze dintre cele mai variate, care are nu prea au nici o legătură cu cultura națională minoritară, cum ar fi: calitatea educației oferite de liceul slovac din Budapesta, prestigiul acestei instituții, proporția absolvenților admiși în învățământul superior, compoziția etnică a elevilor (un subiect a afirmat că majoritatea elevilor sunt maghiari proveniți din sudul Slovaciei) sau puterea – comparată – de absorbție a altor licee. Cea de-a treia disfuncție, adică prestigiul scăzut al limbii minoritare, lipsa de competitivitate a acesteia și lipsa de motivație resimțită de grupul de vârstă analizat, este ilustrată, în mod elocvent, de următorul citat: „*Tatăl meu vorbește perfect limba slovacă, dar nu cu mine, căci mama e unghurească. Eu nu vreau să învăț în limba slovacă; e o limbă stranie, dificilă. Avem rude în*

Slovacia, dar ei știu ungurește și, dacă îi vizitez, ei vorbesc cu mine în maghiară, eu nu știu să vorbesc limba slovacă” (fragment de interviu cu un elev de școală generală în vârstă de 14-15 ani, realizat de Bakó, 2007). Fenomenul motivației reduse de a folosi limba maternă în familie a fost descris și de Paulik (2006), dar el s-a referit și la impactul școlii. Elevii de școală generală sau de liceu nu resimt importanța învățării limbii slovace, ci pe cea a învățării limbii engleze sau germane, asemeni părinților, care consideră mai importantă studierea limbilor de circulație internațională și a disciplinelor de fundamentare a culturii generale, decât predarea mai eficientă limbii slovace. În concluzie, se poate spune că, în cazul slovacilor, rolul cel mai însemnat în transmiterea culturii etno-naționale minoritare îl joacă organizațiile civile. Însă agentul oficial al transducerii culturale este biserica, mai cu seamă sărbătorile religioase și festivitățile legate de istoria locală.

Două dintre cele trei localități studiate de către noi (Piliscsaba și Csobánka) sunt locuite, în mod tradițional, și de țigani carpatini (adică de membrii grupului etnic numit *romungro* – vorbitor de limbă romanes – sau *paibani* în limba lor arhaică, originală). Cea de-a treia localitate nu are populație de etnie romă. Țiganii carpatini constituie acel grup de populație romă care s-a stabilit primul pe teritoriul Ungariei, înaintașii lor sosind în secolul al XV-lea. Țiganii carpatini contemporani sunt, de fapt, urmașii acelor vechi romi stabiliți pe teritoriul țării, care au păstrat limba maternă romanes. Ceilalți au adoptat limba maghiară ca limbă maternă în secolul al XVIII-lea, devenind țigani maghiari. Țiganii carpatini se autodenumesc *romungro* (*romi unguri/zați*). Majoritatea țăganilor carpatini locuiește astăzi pe teritoriul Slovaciei și Cehiei sau pe teritoriul fostei Iugoslavii. În Ungaria au rămas doar câteva comunități răzlețe în județul Nógrád, în jurul Budapestei (Piliscsaba și Csobánka), precum și în câteva localități situate la vest de Dunăre. În ceea ce privește ocupațiile sau meșteșugurile lor tradiționale, romii unguri erau, de obicei, muzicanți, fierari sau cărămidari (Wikipédia).⁹ În ultimele decenii, numărul țăganilor din Piliscsaba, care la origine erau fierari sau muzicanți, a sporit datorită stabilirii unor familii de romi unguri (tot țigani carpatini) și romi români (2 familii) venite din Tinnye și Csobánka.

În cazul comunităților de romi cuprinse în acest studiu nu există instituții care să sporească impactul familiei. Copiii au posibilitatea de a-și

9 Vezi [http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1gi_rom%C3%A1k#K.C3.A1rp.C3.A1ti_cig.C3.A1nyok.], descărcat la data de 1 august 2008.

însuși și exersa limba maternă¹⁰ și cultura doar acasă, instituțiile – în lipsa autoguvernărilor minorității romă¹¹ – nu fac decât să slăbească impactul familiei.

Despre romii din Piliscsaba și Csobánka se poate spune, deopotrivă, că generația bunicilor vorbește în familie, de regulă, țigănește, generația părinților alternează limba țigănească cu cea maghiară, iar elevii de școală generală pe care i-am studiat vorbesc mai mult ungurește decât țigănește. „Țigănește, noi vorbim cu toții țigănește. Vorbim mai mult ungurește, decât țigănește, dar se întâmplă să vorbim și țigănește. Dacă așa ne-o cer părinții, vorbim țigănește” (citad dintr-un interviu cu un elev de școală generală în vârstă de 14-15 ani din comuna Csobánka, realizat de Bakó, 2007). Elevii romi de școală generală din Piliscsaba ne-au relatat, cu ocazia interviului de grup, că ei folosesc – atât în școală, cât și pe stradă – cuvinte și expresii țigănești doar în mod sporadic, mai precis, doar în cazurile în care nu doresc ca prietenii sau profesorii lor, care nu sunt romi, să înțeleagă ce spun ei. În plus, obișnuiesc să răspundă în maghiară bunicilor care li se adresează țigănește și părinților, indiferent de limba în care sunt întrebați de către aceștia. Interviurile realizate în comuna Csobánka sugerează același lucru: „... dacă vrem să vorbim ceva astfel încât copiii să nu înțeleagă, vorbim țigănește. Copiii nu prea știu. De știut, știu, dar nu vor să vorbească, așa că mai înțeleg câteodată, dar nu vorbesc țigănește, mai degrabă vorbesc ungurește” (citad dintr-un interviu cu un părinte de vârstă medie, de origine romă, din comuna Csobánka, realizat de Bakó, 2007). Romii vorbesc mai degrabă maghiara în spațiile publice ale comunei: „Pe maghiari îi deranjează dacă vorbim țigănește, pentru că dacă cineva începe să vorbească țigănește de față cu un maghiar, [acesta] imediat crede că vorbește sau spune ceva despre el/ea. Ei și noi simțim la fel dacă cineva vorbește o altă limbă ...” (citad dintr-un interviu cu un alt părinte de vârstă medie, de origine romă, din comuna Csobánka, realizat de Bakó,

10 Între romii cuprinși în acest studiu se găsesc deopotrivă familii care vorbesc dialectul carpatin al limbii romane și familii care vorbesc în exclusivitate limba maghiară.

11 Romii din Piliscsaba nu dispun de Autoguvernare Minoritară Țigănească din anul 2006. Vechiul președinte nu a candidat în alegeri, dar nu s-au găsit nici alți candidați, astfel AMȚ-ul din Piliscsaba nu s-a putut constitui. În virtutea amendamentelor la legea minorităților naționale, cei de origine țigănească ar fi trebuit să se înregistreze, dar ei s-au înregistrat doar într-un număr insuficient. D-na Baris explică această stare de fapt în felul următor: „ei, avem amintiri destul de neplăcute din anul 1944, nu-i așa? (...) din această cauză țiganii nu s-au înregistrat.” Vezi Piliscsabai Szegkovács Egyesület [Asociația Fierarilor din Piliscsaba.] [http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok/H_Piliscsaba_Cigany_Szegkovacs_Egyesulet.doc.]

2007). În opinia unui subiect care nu este de etnie romă, faptul că localnicii romi vorbesc țigănește în prezența unei persoane care nu este de etnie romă poate fi considerat o dovadă de încredere (spusele unei funcționare de 50 de ani care lucrează în cadrul autorității locale, într-un interviu realizat de Mandel, 2007.) Romii spun că, de fapt, regula majorității le guvernează comportamentul: „*Când vorbim țigănește, când vorbim ungurește, dar dacă suntem mai mulți, vorbim mai degrabă țigănește. Copilul vorbește la fel de bine țigănește, dacă îi spun ceva, înțelege tot*” (citad dintr-un interviu cu un părinte de vârstă medie, de origine romă, din comuna Csobánka, realizat de Bakó, 2007).

Au existat câteva inițiative civile menite să transmită cultura romă, dar acestea s-au dovedit a fi efemere. Au încetat fie datorită epuizării resurselor financiare, fie datorită pierderii încrederii comunității de romi. Astfel, rezultatele de durată s-au lăsat așteptate. O asemenea inițiativă a fost programul Tanoda (școala), derulat în perioada 2004-2005, la Piliscsaba, în cadrul căruia 16 practicanți, studenți de la Universitatea Pázmány Péter, au organizat diferite activități extracurriculare, cum ar fi: meditații în decursul orelor de după masă, asigurarea unor posibilități de recreere și învățare, cursuri de dans etc. Au oferit, de asemenea, și cărți și calculatoare, iar la sfârșit de săptămână au inclus și părinții în aceste activități. A fost formulată o observație critică la adresa acestui program, și anume că a avut un caracter paternalist, care s-a manifestat prin faptul că, deși romii au acceptat sprijinul, inițiatorii au limitat cercul participanților. Mai probabil este faptul că au fost epuizate reursele alocate programului. Soarta grupului de dansuri populare țigănești Héka a fost una similară. Se presupune că eșecul s-a datorat fie lipsei resurselor, fie faptului că romii au pus sub semnul întrebării competența instructorului de dans. Nici programul de dezvoltare a personalității organizat în centrul comunal nu a mai stârnit interes când a fost demarat, în paralel, un club pentru adolescenți.

Până în toamna anului 2007 a fost predată în școli doar istoria și cultura minorității rome, dar nici aceasta ca disciplină de sine stătătoare, ci integrat, în materiile corespunzătoare (literatură, istorie și muzică), și dacă a fost timp pentru așa ceva. Aceste cunoștințe nu se refereau însă la țiganii carpatini localnici, ci intrau în componența unui curriculum general întocmit de romi, reprezentând un fel de „breviar” pentru romi (Bakó, 2007). Începând cu 2007, a survenit o schimbare de proporții în școlile administrate de autoguvernările locale. În urma unor lungi tergiversări (referitoare la comasarea sau închiderea acestor instituții de învățământ),

datorită imposibilității de a mai susține financiar aceste școli și a pierderii de prestigiu, ele au fost transferate, pentru 8 ani, în administrarea unei fundații. Programul fundației care administrează aceste școli acordă o atenție deosebită transmiterii valorilor culturale ale etniei romă. Însă măsura în care fundația va reuși să-și pună planurile în aplicare va putea fi evaluată doar de către o cercetare ulterioară. Școlile au lansat, cu câțva timp în urmă, și ideea predării limbii române, dar această inițiativă a fost respinsă în unanimitate de către părinți. Pe de o parte, părinții țigani carpatini au considerat că nu este nevoie de așa ceva, deoarece copiii lor au ocazia să-și însușească limba într-o măsură satisfăcătoare în familie, și că accentul ar trebui pus mai degrabă pe predarea limbii maghiare și a limbilor străine, ca în cazul celorlalți copii. „Care ar fi folosul dacă odrasla mea ar învăța mai departe în limba țigănească? Căci vorbește deja limba. Să învețe germană sau engleză, [o limbă] care-i va fi de folos ulterior” (citat dintr-un interviu cu o asistentă școlară de origine romă, realizat de Bakó, 2007). Pe de altă parte, pe baza interviului realizat cu fostul lider al auto-guvernării țigănești, se pare că școala a propus predarea altui dialect țigănesc decât cel vorbit de țiganii carpatini – deși acesta dispune doar de un statut marginal în rândul dialectelor țigănești – sau că propunerea venită din partea școlii a fost una mult prea generală. O a treia explicație posibilă este că nu prea există persoane care ar putea preda dialectul țigănesc carpatin sau că astfel de persoane se găsesc doar cu prețul unor mari dificultăți.¹² Două festivități joacă un rol important în procesul de transmitere a moștenirii culturale de care dispune etnia romă: petrecerea câmpenească organizată de 1 mai de către organizația numită Pharo Drom, cu ocazia căreia elevii școlii generale din comuna Csobánka interpretează dansuri și cântece populare țigănești, precum și întâlnirea regională țigănească organizată la Pomáz, unde copiii din Csobánka prezintă dansuri populare țigănești. Aceste dansuri au fost predate copiilor de către instructorii de etnie romă ai ansamblului budapestan Kalyi Yag (Bakó, 2007).

Organizația Fierarilor din Piliscsaba, care a fost înființată în anul 1994 și care numără actualmente 70-80 de membri, reunește romii din această localitate. Din păcate, dispunem doar de puține informații cu privire la activitățile prezente ale acestei asociații. Obiectivul organizației

12 Vezi Piliscsabai Szegkovács Egyesület. [Asociația Fierarilor din Piliscsaba.] [http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok/H_Piliscsaba_Cigany_Szegkovacs_Egyesulet.doc.]

este păstrarea tradițiilor și a culturii rome, respectiv instruirea și educarea tinerilor. „La început, asociația s-a ocupat mai degrabă de păstrarea culturii [rome]. Am derulat multe programe. Am adunat bătrânii să povestească și să interpreteze muzică” (D-na Baris János) – putem citi pe pagina de Internet a asociației. Textul continuă astfel: „limba țigănească nu a jucat nici un rol în viața asociației, deși se mai folosește în comunicarea interpersonală. Dar generația tânără o utilizează din ce în ce mai puțin, mai degrabă doar înțelege limba țigănească carpatină. Ar fi fost necesară, din acest punct de vedere, predarea limbii chiar și în cadrul asociației, dar ar fi fost dificil să găsim un instructor de limbă țigănească carpatină. Această limbă este pe cale de dispariție și la nivelul țării.”¹³ Autogovernarea țigănească ce a funcționat până în anul 2006 a obișnuit să organizeze ziua romilor, seri culturale și concerte destinate romilor.

În încheiere, se poate afirma: cultura națională a minorității rome poate fi asimilată de către copii, exclusiv sub forma moștenirii familiale; nu există nici un for oficial care are menirea de a susține acest proces, iar în lipsa autogovernării locale țigănești sau a unei organizații civile active ce-și propune acest lucru, nu poate conta pe nici o instituție de sprijin.

Concluzii

Afirmația conform căreia programele culturale reușesc doar cu dificultate să mobilizeze grupa de vârstă studiată de către noi (adolescenții de 14-15 ani) este adevărată în cazul tuturor celor trei minorități naționale. Această constatare pune sub semnul întrebării ipoteza revigorării culturale. Se poate conchide că procesele de transmitere a valorilor culturale se opresc la generațiile de vârstă a treia și medie și, în plus, se sting treptat în lipsa continuității.

Pe parcursul cercetării noastre am observat că, în cazul generației studiate, nu se poate vorbi nici de succesul transmiterii moștenirii lingvistice și nici de cel al transmiterii moștenirii culturale. Nu se poate vorbi de transmiterea cu succes a moștenirii lingvistice pentru că limba folosită de generația tânără, adică limba predată în școlile destinate

13 În cele ce urmează, vezi scrierile semnate de Bauböck, Grazer, Neil Stenbæk Bloem și Remy Díaz care figurează în lista bibliografică.

elevilor din rândul populațiilor minoritare diferă foarte mult de cea vorbită de generațiile mai în vârstă. Odată cu inițierea procesului de schimbare lingvistică, și transmiterea moștenirii culturale este pusă sub semnul întrebării. Explicația este următoarea: deși spre deosebire de perioada premergătoare anului 1990 viața culturală a localităților a fost impulsionată și reorganizată de înființarea autoguvernărilor minoritare, a asociațiilor și a cluburilor, tinerii participă doar într-o mică măsură la aceste activități.

Transmiterea valorilor culturale este asigurată de agenți diferiți de socializare în cazul acestor localități și grupuri minoritare. În timp ce în cazul romilor familia este singurul mediu în care acest proces poate avea loc, în cazul minorității slovace sau germane sistemul de învățământ, autoguvernările minoritare, asociațiile și organizațiile civile joacă împreună un rol important în transmiterea valorilor culturale și lingvistice. În ceea ce privește transmiterea limbii și a culturii minoritare în cazul grupurilor etno-naționale se poate observa o intenție de segregare, de închistare în propria cultură, iar această tendință este etichetată de grupurile majoritare, de obicei, ca etnocentrism. Acest fenomen poate fi considerat un sindrom minoritar general ce caracterizează regiunea noastră, fiindcă poate fi observat nu numai în cazul minorităților naționale care trăiesc pe teritoriul Ungariei, dar și în cel al minorităților maghiare din țările limitrofe – putând fi interpretat, prin urmare, ca o manifestare defensivă îndreptată împotriva asimilării lingvistice și culturale. În literatura de specialitate, anglo-saxonă, capătă o pondere din ce în ce mai semnificativă concepția că educația voluntar separată sau de sine stătătoare (pe care o putem numi și educație segregată) nu reprezintă altceva decât una dintre căile de înfăptuire a integrării sociale.¹⁴ Separarea învățământului minoritar în școli de sine stătătoare, pe care o putem observa în microregiunea Pilis, este însoțită de un discurs elitist, ce accentuează conceptul calității. În această accepțiune, școala destinată copiilor din rândul minorităților naționale constituie, mai degrabă, o cale spre mobilitate socio-economică decât un mijloc de transmitere a tradițiilor etno-naționale – un loc unde elevii beneficiază de un învățământ de calitate și de o posibilitate de însușire cât mai perfectă a unei limbi străine (apropiată de limba maternă, dar competitivă pe piață). În plus, prin intermediul relațiilor de înfrățire dintre localități

14 În cele ce urmează, vezi scrierile semnate de Bauböck, Grazer, Neil Stenbæk Bloem și Reny Diaz care figurează în lista bibliografică.

și școli, copiilor li se oferă și oportunități de testare a acestor cunoștințe lingvistice într-un mediu în care se vorbește în mod curent limba străină respectivă.

Spre deosebire de persoanele care aparțin celor două minorități naționale amintite mai sus, romii nu doresc să se separe de ceilalți locuitori ai comunelor respective, ci vor să se integreze cât mai eficient. În acest scop, ei sunt dispuși să-și sacrifice limba maternă și cultura, restrângând aria de manifestare a acestora la mediul familial sau la cel al comunității în cauză, limitând și definind cu strictețe locul și momentul părăsirii stării de „invizibilitate”¹⁵ (Bakó, 2007). În cazul romilor, educația reprezintă o componentă a strategiei de integrare socială, prin care părinții doresc să le asigure copiilor șanse de viață similare aceluia de care beneficiază ceilalți copii. Mai precis, scopul lor este cel de a oferi copiilor o educație comparabilă din punctul de vedere al calității și al nivelului, cu cea de care beneficiază ceilalți, prin aceasta asigurându-se competitivitatea lor. Însă părerile elevilor și părinților nu coincid cu privire la metoda care oferă șanse mai bune pentru atingerea acestui obiectiv. Cu alte cuvinte, frecventarea unor instituții de învățământ integrate sau segregate este o problemă diferită. În situația în care educația integrată conduce în mod implicit sau explicit la o discriminare (negativă) venită din partea colegilor sau a profesorilor, majoritatea înclină să afirme că este mai adecvat ca elevul să învețe în propriul mediu etnic, alături de alți copii romi, fiind, totodată, educat de pedagogi din rândul comunității rome.

Celelalte grupuri minoritare (în localitățile pe care le-am inclus în acest studiu, grupurile etno-naționale au un trecut istoric mai bogat decât națiunea titulară maghiară, astfel că maghiarii nu pot fi considerați decât unul dintre grupurile care se întâmplă să locuiască în comunele respective) manifestă tendința amintită de segregare (în instituții de învățământ de sine stătătoare), or, acest lucru îi condamnă și pe romi la segregare, deși este improbabil că ei ar alege această cale de integrare dacă nu ar fi forțați de împrejurări.¹⁶

15 Noțiune introdusă de Williams. Vezi Patrick Williams (2000), *A párizsi kelderások láthatatlansága*. [Invizibilitatea căldărarilor parizieni] În Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*. [Țigani în Europa 1. Europa de Vest.] Budapest: Új Mandátum, pp. 183-205.

16 Mă refer aici la faptul că obiectivul integrării sociale se poate realiza în mai multe feluri, iar unul dintre acestea este tocmai segregarea. Vezi de exemplu concepția despre

În cazul grupei de vârstă de 13-14 ani, am constatat o foarte slabă identificare cu propria cultura națională minoritară. Majoritatea copiilor vorbește puțin limba părinților și se observă și o oarecare distanțare sau chiar împotrivire față de cultura minoritară propagată și propovăduită lor de către părinți și, eventual, și de școală. Pentru ei, această cultură nu înseamnă o valoare, ci reprezintă mai degrabă o îndatorire sau, adesea, chiar o povară. Școala nu este capabilă să rezolve această dilemă, oferind, în schimb, o serie de cunoștințe lingvistice și culturale pasive, care poate fi exploatată de generațiile adulte pentru care identitatea națională reprezintă deja o valoare (ca în cazul acelor persoane originare din Pilisszentkereszt care, fiind de vârstă medie, s-au restabilit în comuna natală, s-au integrat în viața comunei și și-au reactivat cunoștințele lingvistice și moștenirea culturală slovacă). Organizațiile civile și culturale întâmpină mari dificultăți în mobilizarea elevilor de școală generală, lucru care, poate, se datorează și condițiilor de finanțare (incertitudinea ce planează asupra existenței surselor și a posibilităților de a candida pentru obținerea fondurilor), care nu asigură continuitatea pe termen lung a programelor (vezi soarta programului Tanoda, care i-a avut ca grup țintă pe romii din Piliscsaba). Astfel, toate aceste inițiative rămân niște experimente izolate. Rolul bisericii în transmiterea moștenirii culturale poate fi echivalat cu cel al unui mecanism de stabilizare și reglare a nivelului. Acest fapt se explică, pe de o parte, prin forța proceselor de secularizare, prin efectivele reduse ale minorităților naționale și prin interesul limitat față de religie, iar, pe de altă parte, prin numărul mic de preoți care vorbesc una dintre limbile minoritare.

Conform opiniei subiecților intervievați, o reală revigorare culturală etno-națională și persistența culturii vehiculate de limba maternă minoritară presupun nu numai asigurarea condițiilor și a mijloacelor material-financiare, ci și existența unui număr mare de persoane devotate (tinere și vârstnice deopotrivă), dispuse să își dedice viața pentru păstrarea și sprijinirea acestei culturi, pentru fortificarea și promovarea acestor comunități. Nu putem decât să ne întrebăm dacă, în condițiile proceselor socio-economice actuale, se vor mai găsi în viitor persoane devotate, dispuse să depună eforturi pentru a asigura transmiterea culturilor naționale minoritare.

multiculturalismul liberal pe care o adoptă Neil, Bloem și Reny Diaz, unde integrarea reprezintă, de fapt, segregare (*When integration means segregation*).

Bibliografie

- B. N. G.: *A tanoda program. Interjú Baris Jánosnével* In: Piliscsabai Polgár Online 2004. december.
- Bakó, B. (2007): Csobánka, a kettőszakadt falu, az általános iskola tükrében. In: OM kutatási zárójelentés, MTA Kisebbségkutató Intézet Könyvtára.
- Baris, J.: *Tanodai hírek* In: Piliscsabai Polgár Online. 2005. szeptember.
- Ján, F.: A szlovák kisebbségi önkormányzat helyzete Magyarországon. In: http://www.foruminst.sk/publ/disputa/11/disputa11_jan-fuzik2.pdf.
Leolvasás ideje: 2008. augusztus 2.
- Jon, R; Gina, C., Robert, N. St. Clair, Evangeline Parsons, Y. (eds.) (1999): *Revitalizing indigenous languages*, Northern Arizona University.
- Gyivicsán, A. (2003): A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói I-II. Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete.
- Kakasy, J. (2006): 'Etnikum', avagy egy szó kiüresedett jelentései. Kempf, Olivier: L'ethnie, ou les faux-semblants d'un mot. = Défense nationale. 62. évf. 8-9. sz. 167-174. In: Kisebbségkutatás 2007 /2.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2007_02/cikk.php?id=1488.
Leolvasás ideje: 2008. május 30.
- Liberal Multiculturalism (2008): When Integration Means Segregation (A Dhimmi in Canterbury) In: <http://phastidio.net/2008/02/08/liberal-multiculturalism-when-integration-means-segregation-a-dhimmi-in-canterbury/> febr.8. Leolvasás ideje: 2008. május 30.
- Mandel, K. (2007): Nemzetiségi revitalizációs folyamatok Piliscsabán. OM kutatási zárótanulmány, kézirat, MTA Kisebbségkutató Intézet Könyvtára.
- Nathan, G. (1997): *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge, Mass. and London England: Harvard University Press, 179.
- Neil Stenbæk, B. & Reny, D. (2002): White Flight: Integration through Segregation in Danish Metropolitan Public Schools. In: www.humanityinaction.org/docs/Reports/2007Danishreports/Neilbloem_Renydiaz.doc. Leolvasás ideje: 2008. május 30.
- Neményi, M. (2007): Serdülő roma gyerekek identitásstratégiái. Élet és irodalom. febr.16. <http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0707&article=2007-0218-2029-28OKEN>. Leolvasás ideje: 2008. május 30.
- Paulik, A.: Szlovák kisebbségi oktatás Magyarországon. In: <http://www.nemzetisegek.hu/repertorium/2006/04/Bar02.pdf>. Leolvasás ideje: 2008. augusztus 2.
- Petrusán, Gy. (2004): Nemzetiségeink kultúrája a közoktatásban. ÚPSZ. január. In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00078/2004-01-kf-Petrusan-Nemzetisegeink.html>. Leolvasás ideje: 2008. május 30.



- Phinney, J. (1992): The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7., 156-176.
- Radó, P. (2001): Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, 12. sz.
- Reiner, B. (2002): Cultural minority rights in public education: Religious and language instruction for immigrant communities in Western Europe", In: Anthony Messina (ed.) *West European Immigration and Immigrant Policy in the New Century: A Continuing Quandary for States and Societies*. Greenwood Press/Praeger Publishers, Westport, CT. 161-189.
- Rézműves, M. (1999): *A piliscsabai szegkovácsok* In: *Piliscsabai Polgár Online*. 1999. augusztus.
- Szabó, O. (2007): *A pilisszentkereszti szlovákok – a kulturális kötődés szintjei*. OM kutatási zárótanulmány, kézirat, MTA Kisebbségkutató Intézet Könyvtára.
- Szernecz, Z (2005): *Emlékeztünk* In: *Piliscsabai Polgár Online*. 2005. szeptember. www.pilisiszlovakok.hu
- Tóth Sándor János: *Szlovák nyelvhasználat a Pilis-hegység iskoláiban*. 2005. Kézirat. MTA Kisebbségkutató Intézet Könyvtára.
- A Pilisi Szlovákok Egyesülete és Regionális Kulturális Központja. In: <http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok>
- Piliscsabai Szegkovács Egyesület. In: http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok/H_Piliscsaba_Cigany_Szegkovacs_Egyesulet.doc

Socializarea lingvistică a copiilor care trăiesc în grupuri etnice eterogene

Erdei Ildikó

Liceul Teoretic „Bartók Béla”, Timișoara
doctorand la Universitatea din Szeged
e-mail: erdeif70@yahoo.com

În ultimii ani asistăm la o schimbare a percepției asupra bilingvismului: în timp ce cu ani în urmă bilingvismul era considerat un fenomen aparte, în prezent este privit ca un fenomen natural, normal, și datorită faptului că mai mult de jumătate din populația Pământului trăiește într-un mediu bi- sau plurilingvistic (Bartha, 1999, Göncz, 2002). Skutnabb-Kangas (1996) consideră că monolingvismul este depășit, primitiv atât la nivelul individului cât și la nivelul societății.

Bilingvismul și socializarea lingvistică

Bilingvismul, ca fenomen determinat de o serie de factori sociali și psihologici, nu are o definiție care să cuprindă toate aspectele lui. De cele mai multe ori însă se încearcă o definiție prin delimitare de monolingvism. Göncz (1999), pornind de la criteriile formulate de Skutnabb-Kangas, prezintă definițiile limbii materne și ale bilingvismului astfel:

- după criteriul *timpului/ momentului în care limba a fost înșușită* limba maternă este limba pe care o învățăm prima dată, este limba

prin care se realizează prima relație stabilă de comunicare. Persoana bilingvă este cea care în familie de la început învață două limbi de la persoane pentru care acele limbi sunt limbi materne; persoana care de la început folosește în paralel două limbi ca mijloace de comunicare;

- după criteriul *nivelului de competență/ de cunoaștere a limbii* limba maternă este limba pe care o cunoaștem cel mai bine. Este bilingvă acea persoană care cunoaște la un nivel înalt două limbi ca și cum ar avea două limbi materne, persoana care cunoaște două limbi la fel de bine, persoana care poate utiliza pe lângă limba maternă și o altă limba ca mijloc de comunicare sau persoana care cunoaște și utilizează la un anumit nivel și o altă limbă;
- după criteriul *funcției/frecvenței utilizării limbii* limba maternă este cea pe care o folosim cel mai frecvent. Persoana bilingvă poate utiliza și utilizează alternativ două sau mai multe limbi în situații diferite, oral sau în scris; din propria inițiativă sau în concordanță cu cerințele comunității;
- după criteriul *atitudinii față de limbă (a identificării interne sau externe)* limba maternă este limba cu care ne identificăm sau ne identifică alții. Persoana bilingvă este cea care se consideră bilingvă și se identifică cu două limbi/ culturi; persoana care este considerată de alții ca fiind utilizatoare a două limbi la nivel de limbă maternă.

Persoanele bilingve pot fi împărțite în două mari categorii în funcție de motivația care stă la baza însușirii celei de-a doua limbi: cât de mare este presiunea mediului, care sunt urmările neacceptării situației. Astfel în prima categorie pot fi cuprinse persoanele care își însușesc a doua limbă din propria inițiativă – de obicei elita bilingvă precum acele persoane care aparțin majorității lingvistice, pentru care învățarea celei de-a doua limbi nu este o necesitate, dar învață și limba minorității. Din a doua categorie fac parte persoanele aparținând minorităților lingvistice (în anumite situații și copiii proveniți din căsătoriile mixte), care, pentru a se descurca în viață, au nevoie de învățarea unei alte limbi. Aceste persoane nu sunt în situația de a alege o anumită limbă, ele devin bilingve datorită conjuncturii. Copiii aparținând comunităților minoritare etnice în majoritatea cazurilor devin bilingvi datorită influențelor venite din partea familiei și a mediului, deoarece fără limba majorității se îngustează paleta posibilităților de educație, formare și poziționare pe piața forței de muncă, iar fără limba minorității se diminuează rețeaua de comunicare familială,

existând chiar și riscul izolării. Situația este și mai complicată în cazul copiilor din cadrul căsătoriilor mixte, în care de multe ori părintele aparținând minorității etnice renunță la limba maternă. (Szilágyi N. S., 2005).

Introducerea diferențierii „aditiv – substractiv” (Lambert, 1972) s-a dovedit a fi extrem de benefică pentru înțelegerea unor rezultate contradictorii ale multor studii empirice. Ideea de la care se pornește este dacă membrii comunității/grupurile sunt sau nu ierarhizate în funcție de apartenența lingvistică, etnică, culturală sau religioasă. Vorbim de *bilingvism aditiv* în situația în care diferitele limbi/etnii/religii ale mediilor eterogene sunt considerate egale, statutul lor fiind aproximativ egal. În cazul în care una din limbile/culturile/religiile mediului eterogen sunt cotate ca fiind mai valoroase, avem o situație de *bilingvism substractiv*. Între cele două tipuri extreme există o serie de situații tranzitorii.

Analizând diferitele tipuri de bilingvism putem concluziona că bilingvismul aditiv este acel tip de bilingvism care face posibilă o reală interculturalitate și care poate valorifica efectele pozitive ale bilingvismului asupra dezvoltării cognitive ale copiilor. Studiile realizate în ultimele decenii arată că bilingvismul influențează în mod pozitiv gândirea divergentă, analiza input-urilor verbale, identificarea regulilor cognitive, capacitatea de înlocuire a simbolurilor, abilitatea de a interpreta mesajele nonverbale, performanțele la sarcinile perceptuale, capacitatea de învățare a unor noi limbi etc. (Jarovinskij, 1994, Bartha, 1999, Navracsics, 1999, Göncz, 2004).

Competența lingvistică are doi factori: cel de suprafață și cel cognitiv. Competența lingvistică de suprafață face posibilă comunicarea cotidiană, ea poate fi surprinsă în accentul adecvat, în dobândirea vocabularului de bază sau în cunoașterea regulilor gramaticale de bază. Acest tip de competență se dezvoltă în prima limbă dobândită până la vârsta de 5-6 ani și poate fi dezvoltat relativ ușor și în alte limbi. Prin componenta cognitivă a competenței lingvistice limba devine instrumentul gândirii. Acest tip de competență este universal pentru toate limbile care sunt învățate ulterior. Astfel învățarea diferitelor limbi se influențează reciproc; aceste fenomene sunt explicate de Cummins prin ipoteza pragurilor și ipoteza interacțiunilor (1976, 1993). Conform acestora performanțele în cea de-a doua limbă depind de nivelul de dezvoltare a competenței din prima limbă însușită. Așa se explică importanța alegerii momentului în care începe învățarea celei de-a doua limbi.


La nivelul individului socializarea lingvistică este hotărâtoare în procesul complex de socializare, deoarece limba este un factor determinant

pentru formarea personalității în general, a atitudinilor și a convingerilor în mod special. La nivel comunitar socializarea lingvistică este factor central pentru păstrarea limbii comunității – asimilarea unei comunități poate fi documentată prin procesele de pierdere a limbii, ceea ce atestă deficiențele la nivelul mecanismelor de socializare lingvistică (Radó, 1996).

Influența diferiților factori de socializare poate fi identificată prin investigarea procesului de socializare lingvistică timpurie și a câmpului de socializare lingvistică.

Date cu privire la învățământul în limba maghiară în județul Timiș

Datele ultimului recensământ (2002) arată că în județul Timiș trăiesc 17 minorități etnice. Analiza datelor statistice arată că minoritatea etnică maghiară (7,58% din totalul locuitorilor județului) are un potențial pentru asimilare foarte înalt (Szilágyi N.S., 2005). Totodată raportul căsătoriilor mixte din punct de vedere etnic este de 63,9%.



În ceea ce privește datele cu privire la rețeaua instituțiilor educaționale cu limba de predare maghiară din județul Timiș în anul școlar 2007-2008 se prezintă astfel: 23 grădinițe (6,43% din totalul grădinițelor), 15 școli generale (5,12% din totalul școlilor generale), din care opt instituții au clase I-IV, nouă instituții au clase I-VIII. Există 2 licee (4,0% din totalul liceelor), dintre care unul cu clasele I-XII și unul cu clasele IX-XII. Majoritatea instituțiilor educaționale funcționează ca și secții cu limba de predare maghiară (exceptând 3 școli și 7 grădinițe). În rețea există o grădiniță cu caracter confesional (cu statut particular) celelalte fiind instituții de stat. Numărul preșcolarilor este de 512, în clasele primare învață 393 de elevi, în clasele gimnaziale 342 elevi, iar în clasele liceale 297 elevi. Limba maghiară este studiată în sistem facultativ de către 434 elevi.

Comparând numărul elevilor care învață în limba maternă în raport cu numărul locuitorilor de etnie maghiară cu situația din celelalte județe în care maghiarii nu trăiesc în grupuri compacte, putem observa că județul Timiș se situează pe ultimele locuri (fig. 1).

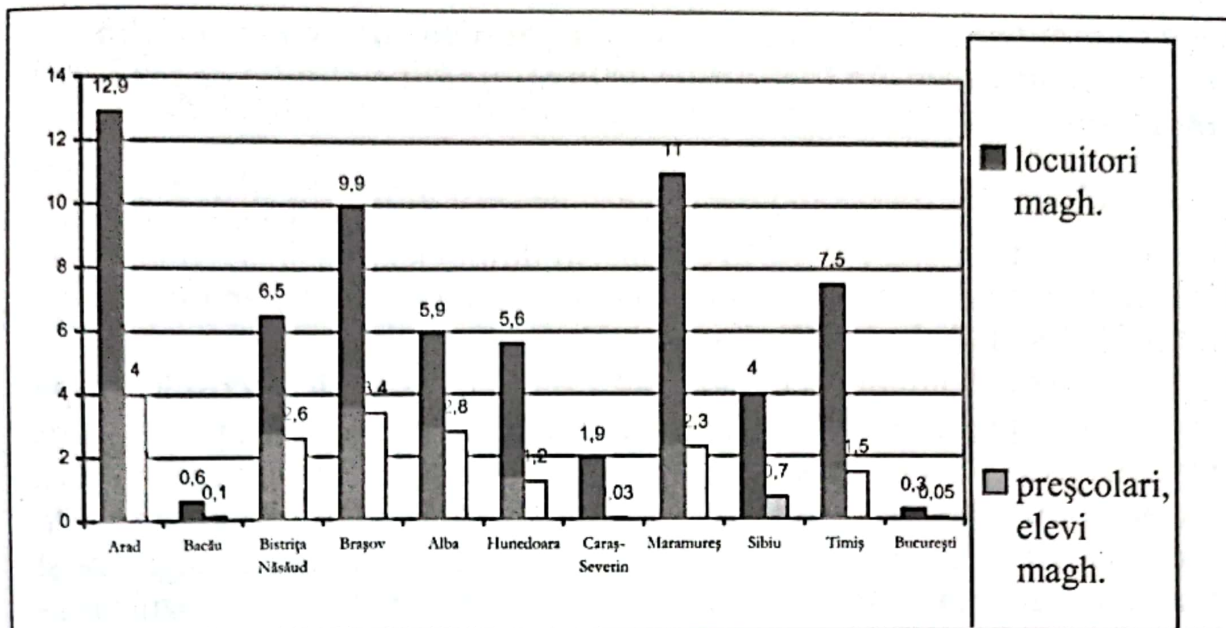


Fig. 1. Situația județului Timiș în rândul altor județe

Studiu asupra câmpului de socializare lingvistică

Studiul realizat a avut ca scop investigarea socializării lingvistice, respectiv a câmpului de socializare lingvistică a copiilor din grupele de grădiniță și clasele primare cu limba de predare maghiară din județul Timiș.

În prima fază a cercetării au fost culese date cu privire la câmpul de socializare lingvistică a copiilor din grădinițele și clasele I-IV, din școlile cu limba de predare maghiară, prin intermediul cadrelor didactice.

În a doua fază au fost intervievați părinți din căsătorii mixte din punct de vedere etnic, care și-au înscris copiii în grădinițe sau școli cu predare în limba maghiară, cu scopul de a surprinde elementele definitorii ale socializării lingvistice în cazul acestora.

Câmpul de socializare lingvistică a preșcolarilor și elevilor din clasele elementare din instituțiile de învățământ cu limba de predare maghiară

Aspectele vizate în această etapă au fost: caracteristicile localității și ale instituției, limbile vorbite în familie, în timpul jocului liber, canalele de televiziune favorite. Au fost prelucrate datele a 496 preșcolari (98,8% din totalul lor) și 348 elevi (95% din totalul lor).

Datele studiului arată că doar 44,2% din preșcolarii înscriși în grupe cu limba de predare maghiară provin din familii unde ambii părinți sunt maghiari. În cazul elevilor din clasele I-IV acest procent este de 68,4%. Astfel limbile vorbite în familie sunt următoarele: în 45,5% din familiile preșcolarilor se vorbește limba maghiară, în 28% din familii maghiara și româna și în 25,4% din familii se vorbește doar românește. În cazul familiilor elevilor din clasele I-IV în 69,8% din familii se vorbește limba maghiară, în 12,5% ambele limbi și în 17,4% din familii limba română (fig.2).

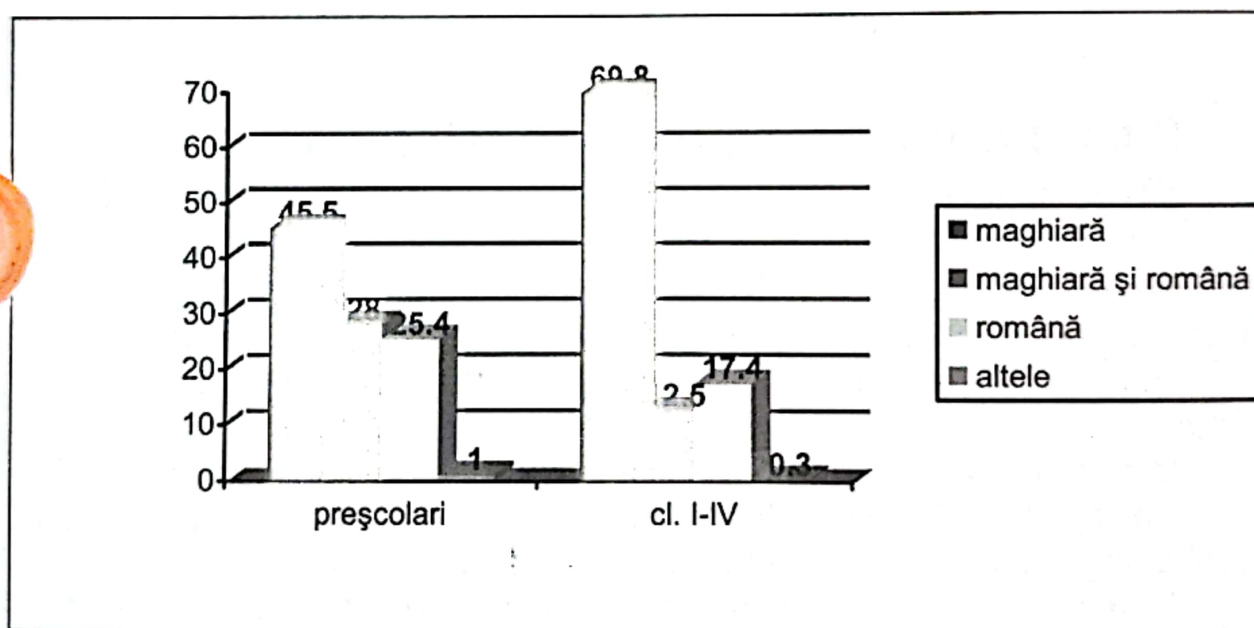


Fig. 2. Limbi vorbite în familie

În cazul preșcolarilor s-a urmărit și limba maternă (dominantă) a persoanei care îngrijește în mod general copilul. 70% dintre aceste persoane vorbesc predominant limba maghiară, 29,4% limba română și 0,4% a altă limbă (lb. bulgară).

Limbile folosite în cadrul jocului liber, respectiv în pauză, sunt importante pentru a evalua dominanța limbilor. În cazul preșcolarilor din grupele cu limba de predare maghiară doar 33,3% dintre copii vorbesc predominant limba maghiară, 22,2% vorbesc limba română iar 18,3% vorbesc în ambele limbi (nu avem date concludente despre 26,2% din subiecți). În cazul școlarilor s-a observat că în timpul activităților libere din pauză 70,8% dintre elevi vorbesc limba maghiară, 8,1% limba română și 21,1% ambele limbi (fig.3).

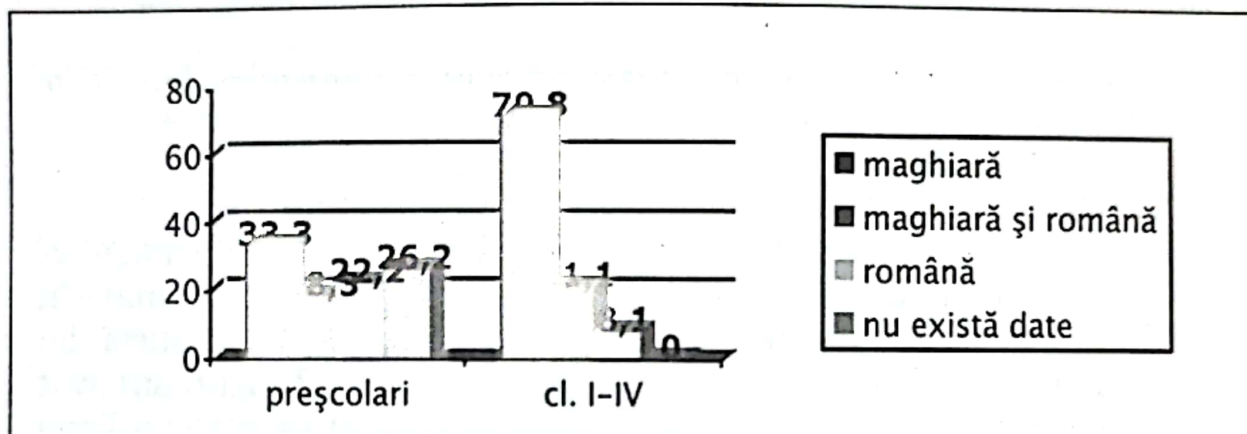


Fig. 3. Limbi vorbite în activitățile libere

În cazul școlarilor au fost inventariate și canalele de televiziune favorite, urmărite de elevi. Datele arată că subiecții urmăresc în mai mare măsură canale de televiziune în limba română (fig. 4.).

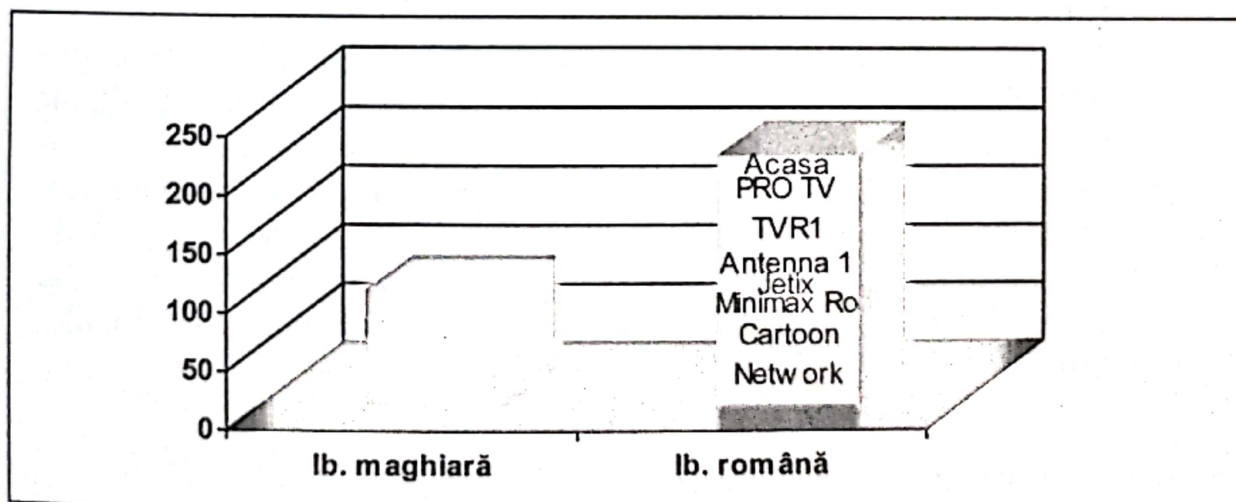


Fig. 4. Canale de televiziune preferate de elevii din clasele I-IV

Datele arată că în câmpul de socializare lingvistică sunt prezente ambele limbi și cea minoritară și cea majoritară. Copiii care fac parte din grupele, respectiv clasele cu limba de predare maghiară, intră în instituțiile educaționale cu un nivel de competențe lingvistice foarte variat și cu expectanțe diferite legate de învățarea limbilor.

Având în vedere numărul mare de copii proveniți din căsătorii mixte, în a doua fază a studiului s-a realizat un set de 30 de interviuri semistructurate cu părinții acestor copii, urmărindu-se aspectele psiholingvistice ale socializării lingvistice ale acestora.

Socializarea lingvistică a copiilor proveniți din căsătorii mixte înscrși în instituții educaționale cu limba de predare maghiară

Caracteristicile generale ale familiilor investigate sunt:

- apartenența etnică a soților: 28 căsătorii mixte maghiar-român (în 12 cazuri tatăl este maghiar și în 16 cazuri mama) – în aceste situații avem limbi materne diferite, iar limba uneia din părți este aceeași cu limba oficială. În celelalte 2 cazuri am avut căsătorii mixte maghiar-german – situație în care avem limbi materne diferite, altele decât limba oficială care devine însă limbă de comunicare;
- apartenența religioasă a soților: 18 familii mixte romano-catolic – ortodox, 9 familii mixte protestant (reformat) – ortodox și o familie mixtă reformat – evanghelic. Două familii nu sunt mixte din punct de vedere al apartenenței religioase: 1 familie romano-catolică și 1 familie neoprotestantă;
- în ceea ce privește nivelul de școlarizare al părinților, putem observa că mamele au un nivel de școlarizare mai înalt, iar în cadrul grupului de căsătorii mixte proporția părinților cu studii superioare este mai mare (fig. 5). 4 persoane și-au urmat școlile în limba maghiară, 29 de persoane în limba română, 24 de persoane și-au efectuat studiile și în limba maghiară și în limba română (în special studiile universitare) și 3 persoane în alte limbi.

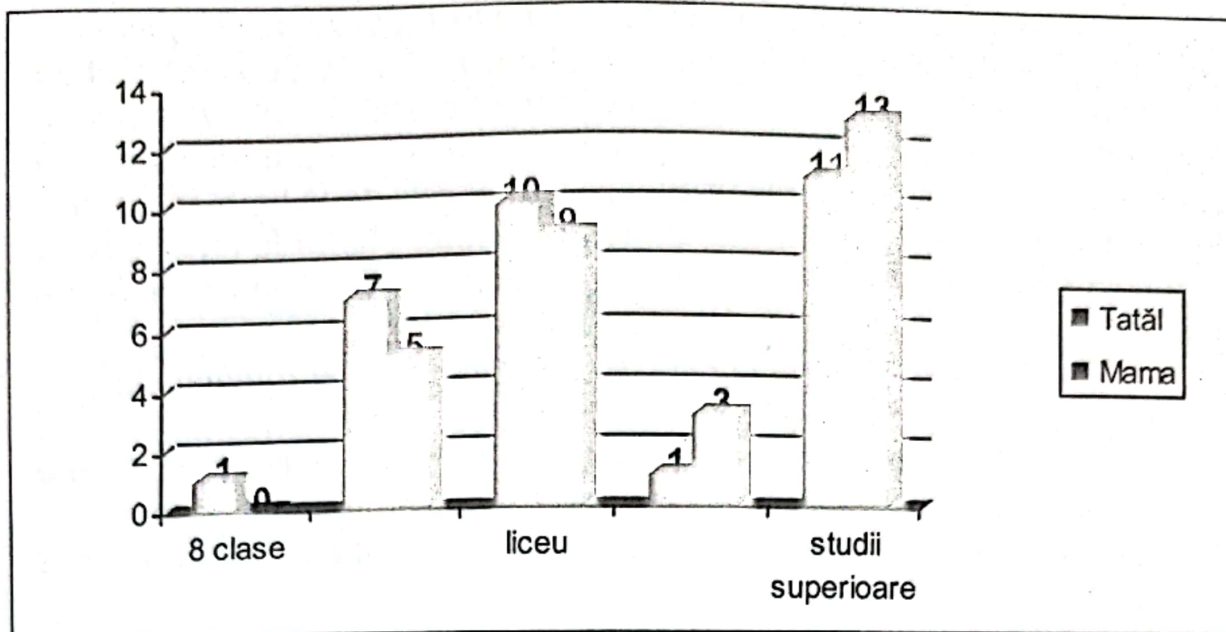


Fig. 5. Nivelul de școlarizare al părinților

Vârsta copiilor-subiecți investigați este cuprinsă între 4 și 8 ani. 18 sunt fete și 12 băieți. În ceea ce privește apartenența religioasă, 18 sunt romano-catolici, 8 reformati, 3 ortodocși și 1 neoprotestant, ceea ce arată că decizia în favoarea păstrării religiei minoritare poate fi predictor al deciziei cu privire la efectuarea studiilor în limba minoritară.

Un alt aspect interesant este analiza numelor alese pentru copiii născuți în familiile mixte. Datele relevă alegerea unor nume internaționale, neutre, care au variantă în ambele limbi ale soților (fig.6).

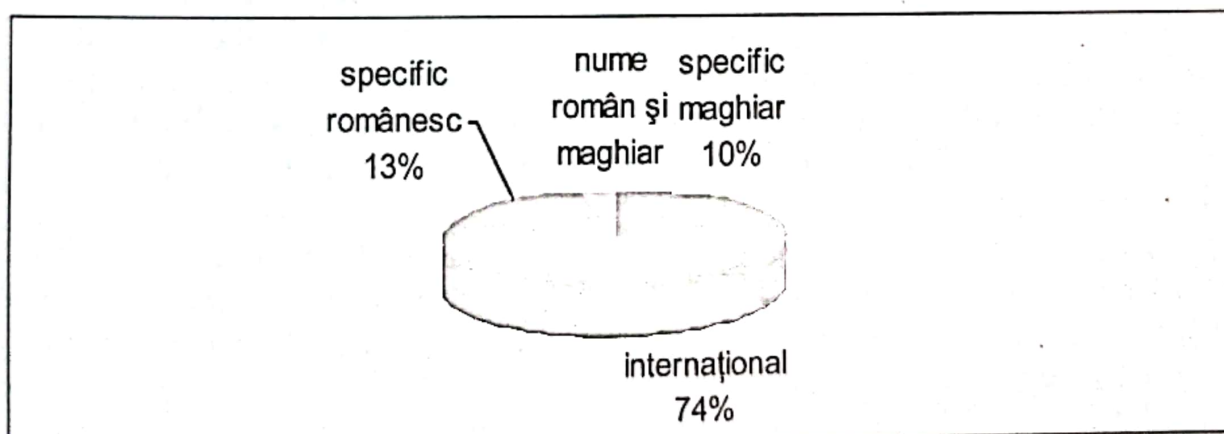


Fig. 6. Obiceiuri legate de alegerea numelui copilului

Unul din aspectele urmărite în interviu a fost nivelul de conștientizare a bilingvismului copilului, deciziile, planurile legate de acest fapt. O treime din familiile investigate susțin că nu au purtat discuții în prealabil legate de învățarea limbilor familiei. În situațiile în care putem vorbi de o „planificare lingvistică”, copiii urmau să învețe cele două limbi în paralel. Realitatea însă de cele mai multe ori a fost alta, planurile cu privire la strategia o persoană – o limbă au fost greu de urmat, când limba de comunicare este doar una. Iată câteva fragmente specifice:

„Mi-ar fi plăcut ca amândoi copiii să învețe și limba română și limba maghiară. Dar nu s-a întâmplat așa.”

„Ne-am decis că fiecare va vorbi cu F. limba proprie. Dar soția mea a fost acasă până când F. a împlinit 2 ani, așa că au vorbit mai mult românește. Eu ajungeam acasă doar seara, așa că fetița a auzit doar puține cuvinte în ungurește.”

În cazul copiilor investigați 14 au învățat prima dată limba română, 8 limba maghiară și 8 au început să vorbească ambele limbi. Momentul începerii vorbirii s-a încadrat în limitele normale (între 1-2 ani). Nu au fost specifice tulburări de limbaj în afară de cele specifice vârstei. Vom reda câteva fragmente care denotă specificul învățării limbilor:

„B. de la început a făcut distincție între cele două limbi, știa cu cine în ce limbă trebuie să vorbească.”

„A. avea în jur de un an când a început să vorbească. A început să spună cuvinte și pe românește și pe ungurește. Ne-am mirat că nu le-a încurcat: cu mama vorbea în română, cu mine în maghiară. Așa face și azi. Cu fiecare vorbește în limba în care i se adresează.”

În cazurile în care nu s-a aplicat strategia învățării paralele a limbilor am urmărit care a fost strategia familiei cu privire la cea de-a doua limbă: cum și când anume a început însușirea ei. Dacă cea de-a doua limbă este limba română, limba este învățată încă din familie. Dacă limba a doua este cea maghiară, învățarea limbii este asociată cu grădinița cu limba de predare maghiară.

„A început să învețe limba maghiară de la 2 ani și 10 luni când am înscris-o la grădiniță. Până atunci nici eu nu am vorbit pe ungurește cu ea. Chiar și acum ea este cea care începe să vorbească în limba maghiară. Atunci și eu trec la această limbă.”

La 2 ani și 4 luni l-am înscris la grădinița maghiară. De atunci am început să vorbesc cu el ungurește, dar nu-i place să vorbească pe ungurește cu mine. Mai degrabă cu alte rude.”

În cazuri de excepție se întâmplă că și părintele care nu vorbește limba minoritară începe să învețe această limbă: „Atunci când am înscris fetița la grupa maghiară la grădiniță și soția s-a înscris la un curs de limbă și cultură maghiară. Se întâmplă ca ele două să învețe împreună poeziile aduse de la grădiniță.”

Așa cum a reieșit și din datele legate de câmpul de socializare lingvistică, limba de comunicare în familiile celor intervievați este limba română, aceasta fiind limba comună. În 3 cazuri se comunică și în limba maghiară, deoarece ambii părinți înțeleg această limbă. În mai multe cazuri am întâlnit situații în care copiii răspund în limba română la întrebările adresate în limba maghiară („Bunica vorbește ungurește cu băieții de la nașterea lor, dar ei îi răspund și azi pe românește.”) Dacă familia are relații strânse cu bunicii vorbitori de limbă maghiară cresc șansele folosirii limbii minoritare în familie.

În relațiile cu ceilalți copii predomină de asemenea limba română, copiii întâlnind mai ales copii români pe terenurile de joacă. Grădinița, școala sunt locul în care interacționează cu copii vorbitori de limbă maghiară.

Familiile intervievate nu pun accent pe criteriul lingvistic în alegerea programelor de timp liber sau extrașcolare. Dacă acesta apare, e sub forma interesului pentru a treia limbă (engleză sau germană). La fel, nu există o planificare în organizarea ocaziilor de exersare a limbii minoritare, nici măcar la nivelul alegerii canalelor de televiziune sau a casetelor audio cumpărate. Poveștile de seară (dacă sunt) sunt citite sau spuse de obicei în limba maternă a persoanei în cauză („Doar bunicul îi citește ungurește din revista Buci-Maci.”)

Un alt aspect important urmărit a fost cel al alegerii grădiniței, respectiv a școlii (cu limba de predare maghiară/ minoritară). Factorul cel mai adesea menționat în legătură cu această decizie a fost cunoașterea educatoarei sau a învățătoarei. Acesta e urmat de mediul instituțional și apropierea de casă. Aceeași lipsă de planificare apare și la acest aspect: mai mulți părinți au povestit cum au aflat de grupa cu limba de predare maghiară doar vizitând grădinițele din zonă. Ceea ce apare însă în majoritatea cazurilor este faptul că dezvoltarea competențelor lingvistice în limba maghiară este așteptată în primul rând de la grădiniță.

În ceea ce privește alegerea grădiniței, familiile nu au relatat despre conflicte decizionale, acestea apărând doar la alegerea școlii. În aceste situații un accent deosebit îl au rolurile asumate în familie. Pe lângă acest factor interviurile relevă importanța exemplelor pozitive sau negative din

viața părinților legate de școlarizarea lor precum și prestigiul perceput al limbilor.

Concluzii și direcții ulterioare

Datele arată că influențele lingvistice în cazul copiilor care trăiesc în medii eterogene din punct de vedere etnic sunt inegale: 1 preșcolar din 2 și 1 elev din clasele primare din 4 utilizează limba minoritară în mod predominant doar la activitățile organizate din instituțiile educaționale. În acest context cultural, lingvistic schimbat, se cere regândirea strategiilor și practicilor pedagogice cu privire la învățarea limbilor. În instituțiile cu limba de predare maghiară se înscriu nu doar copii care și-au însușit deja din familie limba maghiară ci și copii ai căror părinți se așteaptă ca în aceste instituții să-și formeze și să-și dezvolte competențe în ambele limbi. Astfel, în grupele de grădiniță pe lângă criteriul de vârstă apare ca diferențiator și nivelul de dezvoltare a competențelor lingvistice în limba română și maghiară. Integrarea eficientă a copiilor proveniți din familii mixte din punct de vedere etnic/lingvistic cere un program aparte bazat pe studii cu privire la influențele lingvistice care valorifică fenomenele lingvistice specifice bilingvismului.

Pentru ca instituțiile educaționale să poată răspundă la aceste provocări au nevoie de programe școlare flexibile, de instrumente de diagnosticare a nivelului competențelor lingvistice, de metode, tehnici și materiale didactice speciale pentru învățarea limbii majoritare sau minoritare în funcție de situația din grupa sau clasa de elevi. Pentru a ajunge la bilingvism aditiv devine importantă facilitarea accentuării influențelor lingvistice minoritare în câmpul de socializare lingvistică și a creșterii prestigiului limbilor minoritare.

Referințe bibliografice

- Bartha, Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cummins, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers of Bilingualis*. Toronto, OISE, 9, pp. 1-43.
- Cummins, J. (1993): Bilingualism and Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 51-70.

- Göncz, L. (1999): *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Osiris – Forum – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest- Újvidék.
- Göncz, L. (2002): *A kétnyelvűség pszichológiája*. Lucrare prezentată la Zilele Lingvistice Gramma, Sturovo (Slovakia).
- Göncz L. (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*, Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka.
- Jarovinskij A. (1994): Gyermekkori kétnyelvűség: hátrány vagy előny? Kísérleti vizsgálatok. *Régió – Kisebbség, politika, társadalom*, V.(4).
- Radó, P. (1996): Asszimiláció és nyelvváltás a magyarországi szlovének körében. *Régió – Kisebbség, politika, társadalom*, VI.(1).
- Navracsics, J. (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Skutnabb-Kangas, T. (1996): Educational and Linguistic Choices - Multilingualism versus Unilingual Reductionism In: Hellinger, M., Ammon, U. (coord.) *Contrastive Sociolinguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin-NewYork. pp.175-204.
- Szilágyi N. S. (2005): Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében, in. Péntek J., Benő A. (szerk) *Nyelvi jogi környezet és nyelvhasználat*, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Kolozsvár. pp. 24-94.

Identitate etnică, identitate lexicală

▼
Andreia-Nicoleta Maxim

Profesor la Grupul Școlar „Csiky Gergely”, Arad
Doctorand la Universitatea Babeș-Bolyai Cluj Napoca
e-mail: andreia_maxim@yahoo.fr
▲

Această lucrare are la bază cercetarea mea pentru teza de doctorat. Trebuie să fac această precizare pentru a explica criteriile care au fundamentat alegerea reperelor teoretice pe care le prezint în prima parte a studiului. Așadar, tema cercetării mele se focalizează pe formarea identității etnice la adolescenții care învață în școli cu predare în limbile minorităților naționale exclusiv în județul Arad. În *prima secțiune* voi prezenta stadiul actual al cercetării acestei probleme în literatura de specialitate, fără nicio pretenție de exhaustivitate, în a *doua secțiune* voi arăta metodele folosite și grupul de subiecți, pentru ca în a *treia secțiune* să interpretez datele obținute (având în vedere numai relația dintre identitatea etnică și cea lingvistică).

Repere teoretice

Inițial doresc să aduc în discuție rolul important al acestei etape a vieții – adolescența – în formarea conștiinței de sine și a identității eului, pentru a arăta astfel elementul decizional care a dus la selectarea acestei perioade. Este o etapă plină de transformări, în care totuși elementul aleator joacă un rol important în viața fiecăruia, ceea ce duce la note

personalizate în formarea identității. Transformările somatice prin care trece organismul în adolescență sunt însoțite de profunde modificări afective și de caracter, de o schimbare a interesului, de dezvoltarea intelectului, de formarea proceselor de judecată și de apariția simțului critic (Șchiopu, Verza). Punctul central al preschimbărilor e reprezentat de construirea conștiinței de sine și a identității eului, stabilizarea relativă a trăsăturilor de caracter, iar forma sa de exprimare o constituie opozabilitatea relativă față de starea imatură (copilărie) pe de o parte, și starea adultă tutelară, pe de altă parte. Această căutare a identității este dezvăluită de modalitatea în care adolescentul încearcă diferite măști. Astfel, la un prim nivel adolescența poate fi privită ca o perioadă a elaborării treptate a unui plan de viață, iar la un al doilea nivel putem conchide că adolescentul se definește pe sine având sentimentul permanenței eului. Prin reunirea celor două planuri putem afirma că e vorba de o etapă a vieții în care asimilarea „lumii din afară” este trecută prin filtrul subiectivității. Conștiința de sine și descoperirea identității eului sunt cele prin care tânărul se ia pe sine în posesie și prin care se autoformează. Șchiopu U. și Zisulescu Ș. arată că în adolescență reapare problema dezvoltării conștiinței de sine, care se complică datorită cerințelor noi din partea mediului și datorită schimbărilor prin care trece personalitatea (intensificarea *percepției de sine* care alimentează ideea de *sine*). W. James a acordat atenție dialecticii dezvoltării conștiinței de sine și a distanței dintre *eu* (cel care cunoaște și este conștient) și *sine* (cel care este cunoscut, are o natură socială). G.W. Allport, J.H. Baldwin, dar mai ales H. Wallon au analizat relația *eu/sine* – *alter*, Relația *eu* – *alter*, proiectivă și efectivă, este socială, căci se constituie în cadrul și în limitele impuse social.

După cum am amintit, pe de o parte sinele rezultă din integrarea în viața socială, iar pe de altă parte ființa umană își construiește personalitatea într-un mod unic fiind și o rezultată a contextului în care trăiește. Așadar, individul făcând parte din mai multe *grupuri (de apartenență)* sau raportându-se la mai multe *grupuri (de referință)* prezintă un potențial de identități multiple. Apar astfel conceptele de identitate multiplă, *sine(eu) multiplu* (Iluț). Iar în funcție de context, una dintre identități este relevantă. Phinney afirmă că în ceea ce privește identitatea etnică, actorul social trebuie să ajungă la un echilibru izvorât din concilierea valorilor etniei proprii cu valorile culturii dominante, iar momentul propice pentru aceasta este perioada adolescenței. Din acest punct de vedere se pot aduce în discuție patru tipuri de identitate: *biculturală*

(identificarea cu ambele culturi – a majorității și a minorității; caz în care stima de sine este ridicată atunci când se constată atitudinea pozitivă a majoritarilor față de minoritari), *separată* (focalizare pe identitatea etnică de bază), *asimilați* (adoptarea valorilor culturii majorității), *irelevantă* (identitatea etnică nu este considerată importantă) (Iluț, Benabdallah Mounia). Problema identității etnice trebuie pusă în legătură și cu distincția existentă în științele socio-umane între *in-group* și *out-group* („noi” – „ceilalți”), apărând fenomenul etnocentrismului rezultat din „iluzia localismului” (supraestimarea unicității) (Iluț). De asemenea, trebuie ținut cont de faptul că suprainvestirea identității etnice anulează diferențiabilitatea individuală.

O componentă a identității etnice este reprezentată de identitatea lingvistică ce permite înscrierea actorului social în viața socială. Ultimele cercetări relevă următoarele: statutul etnolingvistic al grupului joacă un rol important în exprimarea identității, limba poate fi un mijloc de exprimare a identității colective a unui grup minoritar devenind un criteriu esențial în definirea identității grupului. Există o anumită legătură între competența de comunicare a individului și exprimarea identității sale. Atitudinea indivizilor determină într-o anumită măsură nivelul competenței lor de comunicare lingvistică influențând pozitiv sentimentul de apartenență la grup. Însă nu trebuie absolutizată puterea limbii materne de a întreține dorința de auto-afirmare a unei etnii. Apar următoarele variabile de care trebuie să se țină cont în expresia identitară a indivizilor: statutul etnolingvistic al grupului etnic minoritar, atitudinea indivizilor față de grupul de apartenență, dorința indivizilor de a se revendica de la un grup sau altul. Drept urmare, la modul ideal, bilingvismul trebuie să se bazeze pe o identificare pozitivă cu cele două grupuri a căror limbă le cunoaște sau învață individul. În circumstanțe favorabile ce-a de-a doua limbă se învață în plus față de prima și nu în detrimentul acesteia. Modelele socio-culturale/socio-psihologice ale comportamentului lingvistic al indivizilor bilingvi demonstrează existența unei legături între variabilele afective și contextuale, pe de o parte, și achiziția limbii nematerne (limbă-țintă); motivația achiziționării limbii nematerne crește în funcție de atitudinea pozitivă a indivizilor față de valorile și așteptările mediului grupului care are ca limbă maternă această limbă-țintă, urmărindu-se integrarea în acest grup fără a abandona limba maternă și originea etnică (Zouali).

Metodologie

Metoda folosită a fost cea a cercetării narative (povestea vieții), deoarece în urma interviurilor individuale se poate reconstitui parcursul vieții subiecților. În acest fel avem o privire diacronică asupra practicilor lingvistice ale interviuatului. Tocmai din acest motiv am reușit, prin analiza categoriilor de conținut (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber), să aflu elemente din biografia lingvistică a subiecților, inclusiv punerea în lumină a bilingvismului acestora. De fapt, prin narare subiectul dă un anumit sens evenimentelor prin care a trecut, iar tocmai această căutare a sensului aduce mărturii referitoare la identitatea etnică/lingvistică. Pe de altă parte, informațiile care apar spontan sunt apoi supuse analizei. Interviu de tip povestea vieții ca realizare conjuncturală arată modul în care participanții reproduc și rearticulează anumite identități cu prilejul interviurii respective. Așadar se studiază expunerea unei identități care are în vedere scopurile practice presupuse de acel context (Silverman).

Pentru cercetarea mea am hotărât să aleg elevi de vârstă adolescență, preferabil din ultimele clase de liceu, deoarece atunci procesul de cristalizare a eului este aproape încheiat, cu care să realizez inițial interviuri individuale de tip povestea vieții, pentru ca mai apoi să realizez și focus grupuri cu elevi de aceeași vârstă. Până în acest moment am realizat 22 de interviuri individuale (în limba română). Pornind de la tema mea de cercetare, a fost evident că un alt criteriu de selecție a respondenților a fost școala la care învață, respectiv școli cu predare în limbile minorităților naționale. În această categorie intră un liceu maghiar, unul slovac (care funcționează în aceeași clădire cu o școală cu predare în limba română dar unde elevii au posibilitatea de a învăța limba slovacă, disciplină opțională) și unul german (clasele de german matern), din județul Arad. Într-o oarecare măsură și la nivel empiric apărea ca evident că identitatea lexicală este o componentă importantă a identității etnice. Am extins grupul de intervievați la elevi care învață în două școli cu predare în limba română. Am decis să aleg un liceu de elită, unde se presupune că sunt atrași elevii cu situații școlare bune indiferent de etnie, și un colegiu tehnic, unde de asemenea pot studia elevi aparținând minorităților naționale. Am avut în vedere aceste școli cu predare în limba română, pe de o parte pentru a urmări problema prejudecății, a stereotipurilor și a discriminării minoritarilor de către majoritari în școli unde se predă în limba națională (a majorității), iar pe de altă parte pentru a afla motivațiile ele-



vilor aparținând minorităților naționale de a învăța în aceste școli. Respondenții au fost următorii (școală/ familie/ naționalitate declarată):

- școală cu predare în limba germană (matern) doi elevi:
 - familie mixtă (româno-maghiară);
 - se declară români; școală cu predare în limba maghiară;
 - patru elevi;
 - doi din familie maghiară; doi din familie mixtă (maghiar-german, român-maghiar);
 - se declară maghiari;
- școală cu predare în limba în limba slovacă:
 - trei elevi;
 - unul din familie slovacă; doi din familie mixtă (slovac-român);
 - doi se declară slovaci; pentru unul nu prezintă importanță; școală cu predare în limba română (slovacă opțional);
 - doi elevi (unul înscris la slovacă opțional);
 - unul din familie română; unul din familie mixtă (slovac-român);
 - unul se declară român; unul se declară slovac; școală cu predare în limba în limba română (liceu de elită);
 - șase elevi;
 - cinci din familie română; unul din familie mixtă;
 - șase se declară români; școală cu predare în limba în limba română (colegiu tehnic);
 - cinci elevi;
 - doi din familie română; unul din familie maghiară; doi din familie mixtă (roman-slovac, maghiar-german);
 - doi se declară români; doi se declară maghiari; unul se declară slovac.

Interpretarea datelor

Voi prezenta în continuare interpretarea datelor alegând drept criteriu limba în care se studiază.

Așadar, în cazul liceului german, situația este aparte, deoarece elevii consideră ca sunt „români prinși într-un «sistem german»”. Ambii subiecți provin din familii mixte româno-maghiare care în mediul familial folosesc limba română, iar un respondent (o elevă) vorbește și limba maghiară (însă evită să comunice în limba maghiară din cauza discriminării

– are amintiri neplăcute care i-au indus sentimente negative vizavi de folosirea limbii maghiare, fiind ironizată de vorbitorii nativi de limba maghiară). Așadar la acești subiecți limba maghiară vorbită de un părinte nu configurează identitatea etnică (unul din subiecți e de religie romano-catolică, dar participă la slujbele în limba română.). Limba germană – de studiu – a fost înșușită din considerente practice inițial la decizia familiei, apoi din proprie inițiativă (obținerea unui atestat; prestigiul limbii). De asemenea, lipsa personalului didactic vorbitor de limba germană face ca orele de curs să fie ținute mai mult în limba română, ceea ce afectează și gradul de însușire a limbii germane la nivel de limbă maternă. În ambele situații contează și mediul familial care nu mai folosește ca limbă vernaculară limba maghiară; deși unul din subiecți se declară de naționalitate română, ascunde acest lucru părintelui vorbitor de limba maghiară (care se declară maghiar). Drept urmare, limba germană este considerată limbă de studiu/limbă modernă străină.

În ceea ce privește liceul slovac situația trebuie și mai mult nuanțată. Astfel, pentru unul din subiecți (care provine din Bihor, dintr-o zonă cu comunitate slovacă închisă; până la schimbarea domiciliului și mutarea în Nădlac subiectul nu a putut comunica în limba română), identitatea etnică reprezintă un element esențial în construcția eului. În acest context, limba slovacă/maternală este un mod de auto-afirmare a apartenenței etnice. Pentru alt respondent, limba slovacă este un garant al identității etnice făcând legătura cu grupul de referință ale cărei valori le apreciază (provine din familie mixtă româno-slovacă, dar neagă această realitate, la nivel declarativ considerându-se „sută la sută slovac” și respingând originea română). Se pune și problema impunerii din partea unui părinte a studiului în limba slovacă pentru păstrarea identității etnice, fără ca acest sentiment de apartenență să fie internalizat de subiect (preferă să comunice în limba română, nu se consideră un vorbitor nativ de limbă slovacă; pentru el identitatea etnică nu contează). Subiectul care studiază într-o școală cu predare în limba română dar participă la orele opționale de limba slovacă crede că identitatea sa etnolingvistică este deja conturată (slovacă) și că prin acțiunile sale dovedește că nu dorește să se rupă de grupul de origine (interesul pentru dobândirea competențelor de comunicare în limba română a fost motivul pentru care a ales secția în limba română).

La școala cu predare în limba maghiară subiecții percep limba maternă ca pe o datorie în păstrarea identității etnice, un indicator al identificării etnice. Cu toate acestea apare la unii interesul pentru a studia într-



o școală cu predare în limba română, însă apare teama de eșec din cauza nivelului scăzut al competenței lingvistice (limba română). Și subiecții proveniți din familii mixte au ca grup de apartenență cel al minorității etnice maghiare din care face parte unul din părinți (cel care este interesat de conservarea identității etnolingvistice). De asemenea, apare un comportament de discriminare chiar vizavi de membrii care aparțin aceluiași grup etnic minoritar (unul din subiecți îi respinge pe csangăii maghiari deoarece aceștia nu vorbesc limba maghiară corect – varianta literară- și astfel îi de fac de rușine pe ceilalți minoritari maghiari din România; așadar se consideră ca alterarea limbii materne are efecte negative asupra conservării identității etnice).

Majoritatea subiecților care provin din familii mixte sau familii aparținând minorităților etnice și care studiază în școli cu predare în limba română au ca grup de apartenență cel al minorității etnice. Chiar dacă nu stăpânesc limba minorității etnice la nivel de limbă maternă ei se auto-integrează în grupul minoritar. Așadar pentru ei identitatea lingvistică nu are un rol foarte important în configurarea identității etnice, deși există interes pentru a-și însuși limba minorității etnice din care fac parte. Un caz aparte este cel al subiectului care provine din familie maghiarogermană, care a dobândit competențe lingvistice în ambele limbi (maghiară și germană) fiind trilingv, dar care alege ca grup de apartenență pe cel al minorității maghiare și ca grup de referință pe cel al minorității germane (atitudine pozitivă față de valorile și cultura acestei minorități; stima de care se bucură această etnie conform opiniei respondentului). Un singur subiect (din familie mixtă) se declară român și nu consideră că originea germană se regăsește în identitatea sa etnică, chiar dacă a învățat în familie limba germană (aici apare și un sentiment de respingere a acestei etnii din motive personale: tatăl vitreg aparține acestui grup).

În urma analizei s-a constatat că apar următoarele situații (se au în vedere numai subiecții care aparțin minorităților naționale sau provin din familii mixte) în ceea ce privește legătura dintre limba maternă – limba de studiu – identitatea etnică:

- limba maternă este considerată un element ce asigură păstrarea identității etnice și este limbă de studiu;
- limba maternă este considerată un element ce asigură păstrarea identității etnice și nu este limbă de studiu (se studiază în limba română);

- limba de studiu (limba germană) nu este limba maternă/nu se folosește în mediul familial și nu este un element important în definirea identității etnice;
- limba de studiu (limba slovacă) se folosește în mediul familial numai în legăturile cu un părinte și nu este un element important în definirea identității etnice.

Așadar, în majoritatea cazurilor auto-afirmarea identității etnice este fundamentată pe identitatea lexicală, dar nu trebuie să neglijăm corespondența dintre expresia identitară și factorii socio-psihologici asociați limbii. Se observă relația dintre statutul etnolingvistic, expresia identitară, limba de școlarizare și factorii socio-psihologici ai comportamentului lingvistic. Astfel, alegerea limbii vorbite în familie, a limbii de studiu nu este legată numai de statutul etnolingvistic al subiecților.

Bibliografie

- Banduin, P. (2006): „Ethnographie en terrain socio-politique”, în *Revista Centrului de studii ale etnicității și migrațiilor*, Universitatea Liège, no. 00/06, iunie.
- Barus-Michael, J.; Enriquez, E.; Levy, A. (2002): *Vocabulaire de psychosociologie, référence et positions*, Paris, Eres.
- Bertossi, Ch. (2002): „Dilemme de la citoyenneté”, în *Revista Centrului de studii ale etnicității și migrațiilor*, Universitatea Liege, 18 aprilie.
- Bouju, J. (2002): „Usage et enjeux politique de l'identité ethnique”, în *Ethnologie comparees*, nr.5/ 2002, http://alor.univ_montp3fr/cerce/revue.htm
- Costa-Lascoux, Jacqueline; Hily, Marie-Antoinette; Vermès, Veneville (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Ethnologies comparées*, <http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm>
- Devereux, G.; Loeb, O.M., *Acculturation antagoniste*, d'après f:\etnic\accultur.htm
- Doquet, Anne, *Les mises en scène de l'identité ethnique*, 2002
- Ditisheim, M., (1995): „Je fais deux vies”. *Migrations et adolescence. Regard*, nr.35/1995, www.unine.ch/sed
- Ferreol, G.; Jucquois, G. (coord.) (2005): *Dictionarul alterității și al relațiilor interculturale*, Editura Polirom, seria Sociologie. Antropologie.
- Ferreol, G., Neculau, A. (coord.) (1996): *Minoritari, marginali, excluși*, Editura Polirom, seria Psihologie. Științele educației, Iași.
- Gagne, N. (2001): „Theorisation et importance du terrain en anthropologie. Etude de la construction des notions d'«identité» et de «mondialisation»”, în *revista Anthropologie et sociétés*, nr. 3/2001, vol. 25.
- Geiser, Ch. (1998): *Approche theoretiques sur les conflits ethniques et les refugies*, comunicare, 19 noiembrie.



- Grunert, M., (2001): „Les lycées victimes du tout-démocratique”, rev. *Le Québécois Libres*, no. 94.
- Ilut, P. (2001): *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*, Editura Polirom, seria Sociologie. Antropologie.
- Ilut, P. (2004): *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie*, Editura Polirom, seria Sociologie. Antropologie.
- Lagroye, J.; Bastien, Fr. (2002): *Sociologie politique*, Presses de Sciences, Paris, ISBN 2-7246-0905-0
- Lorcerie, F., (2006): *L'école et le défi ethnique*, Paris.
- Magyari-Vincze, E. (1997): *Analiza antropologică a naționalismelor est-europene*, teză de doctorat.
- Maleswska-Peyre, H (2000): „L'identité comme strategie”, In: *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*.
- Manço, A. (1999): *Compétences interculturelles des populations immigrés: roles des intervenant*, Bruxelles.
- Martiniello, M., (1998): „Culturalisation des differences, différenciation des cultures dans la politique belge”, în *Les Cahiers du CERI*, nr. 20/1998
- Matsanza, A. (2001): *Taxonomie critique des paradigmes de l'ethnicité*, In: www.societe.htm.
- Mileti, P. (2006): *Théories de l'ethnicité*
- Missaoni, L. (1999): *Les fluidités de l'ethnité ou les compétences de l'étranger de l'intérieur*, Ed. Llibres del Trabucain.
- Pailot, P. (2001): *La théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu et la psychologie dynamique d'inspiration psychanalytique: Quelles apports pour la théorie de la rationalité?*, URA CNRS 936.
- Poutignat, P., Streiff-Fenart (1995): *Théorie de l'ethnicité*, Paris.
- Rea, A. (2002): „Les jeunes d'origine immigrés: intégrés et discriminés”, în *Revista Centrului de studii ale etnicității și migrațiilor*, Universitatea Liège.
- Silverman, D. (2004): *Interpretarea datelor calitative. Metode de analiză a comunicării, textului și interacțiunii*, Editura Polirom, seria Media.
- Șchiopu, U., Verza, E. (1995): *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, E.D.P., București.
- Zisulescu, S. (1986): *Adolescența*, E.D.P., București.

Identitatea politică, identitatea lexicală

▼
Mihaela Indricău

Doctorand la Universitatea din București (Școala Doctorală de Sociologie și Asistență Socială)

Profesor de sociologie la Cabinetul de Asistență Psiho-Pedagogică al Colegiului Național "Moise Nicoară", Arad
e-mail: mihaelaindri@yahoo.fr
▲

Damon Mayaffre (*Dire son identite politique - Étude du discours politique français au XX siècle*) consideră că un concept politic este utilizat cel puțin cu rolul de a vehicula un mesaj mai mult decât să construiască un spațiu identitar. "A se identifica" este cuvântul central al discursului politic: pentru locutor (vorbitor) se vorbește de o prezentare a sa, cu atributele sale politice, de a-și promova propriul sine ca o marcă publicitară, cu scopul, evident, de a colecta voturi, adică de a elabora un *ethos*. Iar pentru auditor, este vorba de a se regăsi în cuvintele locutorului, adică de a se resimți ca luând parte la această comunitate de idei și cuvinte. În fond, în discursul locutorului, ideile sale exprimate trebuie să includă și opiniile auditorului, acesta din urmă regăsindu-se identitar în discursul public, având empatii și simpatii față de locutor- cheia succesului pentru a obține rezultatul final: adeziunea față de candidat/ locutor și votul pentru acesta.

Mayaffre își va demonstra aserțiunile sprijinindu-se pe dezbaterile politică stânga/ dreapta în Franța, ca și studii de caz, bazându-se pe 2 dimensiuni în cercetare: discursurile politice între cele 2 războaie mondiale (adică între 1928- 1939) și discursurile prezidențiale în a V- a Repu-



blică (1958- 2002). El își construiește teoria pornind de la 2 ipoteze: prima sa teză este că *identitatea politică este întotdeauna o chestiune de discurs*, a doua se referă la faptul că *discursul politic este întotdeauna o problemă de identitate sau de strategie identitară*. Este necesar ca aceste teze să fie argumentate, definite, așa cum sunt ele văzute de către Dominique Mayaffre.

1. *Identitatea politică este întotdeauna o problemă de discurs*. Mai mulți autori moderni (printre care și Denis-Constant Martin *Cartes d'identite. Comment dit-on "nous" en politique?*, Paris, Presse de la FNSP, 1994, p. 20 - care privește identitatea ca fiind mult mai amplă decât discursul, este mai mult decât o expunere și trebuie analizată așa cum este ea) încearcă să definească identitatea- toți își imaginează cum ar trebui ea definită (spune Mayaffre), dar nici unul nu demonstrează rezultatul imaginației sale. Se pare că identitatea politică poate fi definită înainte de toate ca *reprezentarea unei persoane despre sine*. Această identitate politică nu se bazează pe criterii obiective sau materiale, așa cum se poate defini identitatea etnică și își găsește ca și respondent un teritoriu geografic sau culoarea pielii. Identitatea politică este o *construcție, o reprezentare* pe care individual sau forțele sociale și- o construiesc ei înșiși (artefact uman, subiectiv), și cum este de înțeles, această reprezentare creată (este de fapt o auto- reprezentare) este *mediatizată de indivizi sau forțele sociale prin limbaj, utilizând cuvinte simbol*. Exemple de cuvinte simbol pot fi: "egalitate", "solidaritate", "fraternitate" etc. La aceste cuvinte-simbol se mai adaugă *sloganuri emblematice* și cu rol mobilizator, cum ar fi "Alegerele - o capcană pentru ticăloși", și nu în ultimul rând *texte fondatoare* (Declarația Drepturilor Omului).

Putem fi de acord și cu Denis C. Martin care a considerat că o reprezentare este întotdeauna o expunere, dar Mayaffre o analizează ca pe o istorie în care individul povestește despre sine însuși; identitatea politică în calitatea sa de reprezentare este întotdeauna construită ca un discurs. Benveniste (*Problemes de linguistique generale*, Gallimard, 1966, t.1, p. 242) consideră, parafrazându-l în definirea identității politice, că "prin limbaj se construiesc identitățile politice", având o abordare psiholingvistică asupra definiției identității politice.

2. *Discursul politic este întotdeauna o problemă de identitate*. Mayaffre conștientizează că această teză doua a sa poate fi percepută ca mai puțin convenabilă, dar este prima concluzie rezultată a studiilor sale asupra discursurilor politice analizate.

Mayaffre în analiza sa hermeneutică, calitativă asupra discursurilor consideră că miza supremă într-un mesaj nu este, cum se poate crede la prima vedere, de a vehicula un mesaj, de a propaga o idee, de a incita la acțiune auditorul (rolul comunicării prin mesaje nu este acela de transmitere, moblizare, motivare și atitudinal-acțional), ci de *“a afirma identitatea oratorului pentru a favoriza identificarea auditorului”* cu sine. Afirmarea identității unui locutor individual (a unui orator singular) sau un locutor colectiv (un partid, o clasă, un grup parlamentar, un sindicat) este necesară pentru a asigura identificarea sa cu publicul – creionat a fi militanții unui partid, poporul, votanții. Altfel spus, Mayaffre subliniază că scopul unui discurs politic este acela de a construi un spațiu lingvistic în care grupul/ auditorul ar putea *să se constituie* (rolul identitar), *să se recunoască* (rol social, relațional) și *să existe* (existențial).

Mayaffre consideră că unul din cei mai puternici termeni este *a se identifica* care dobândește diferite înțelesuri, depinzând de cel care transmite sau receptează mesajul în comunicarea politică. Astfel, pentru locutor termenul *“a se identifica”* înseamnă *“a se prezenta”*, *“a se arăta”* cu atributele sale personale politice (este similară viziunii unui necunoscut care se identifică în fața unui politest care întreabă: *“Ați dori dv. să vă identificați?”* - afirmă Mayaffre). Pentru auditor, *“a se identifica”* înseamnă a *“deveni identic”*, *“a deveni ca și... celălalt”*, *“a fi similar cu...”* adică a se confunda cu o persoană, cu un discurs, cu un proiect, a se regăsi total (în cel mai rău caz) parțial în atributele politice ale locutorului (acest fapt este identificat în publicitatea comercială post- modernă și regăsită și în comunicarea publicitară politică).

Mayaffre propune o grilă de lecturare a discursului ca un topos de construcție a identității politice, ca un loc în care se poate descoperi strategia identitară pusă în joc de către enunțator și primită de către public, fapt demonstrat de el prin două evenimente politico-lingvistice contemporane: în primul rând, anii 1930 când Vichy și Colaborationiștii se pot prezenta ca o dezertare vinovată a dreptei republicane în spațiul politic-o dreaptă care își pierde identitatea republicană și se descalifică ea însăși în lupta democratică; simetric, poate fi prezentată pretenția ilegală a stângii de a ocupa ansamblul agorei politice cu scopul de a se încălca singură ca fiind republica, identificându-se cu întreaga Națiune.

Pe de altă parte, un alt eveniment la care face referire Mayaffre, este declinarea identităților lui Gaulle, Pompidou, Giscard, Mitterand și Chirac revăzută în discursurile prezidențiale (1958- 2002), mai ales coabitarea



dintre Chirac și Jospin cum a fost teatralizată în cadrul discursurilor politice ale lor o identitate politică clară sau bruiată.

Identitatea lexicală: cuvintele ca și simbol

Mayaffre spune că studiul și construirea identității politice, afirmarea acestei identități și legitimarea ei, impunerea ei auditoriului sunt mizele discursului politic. Aceasta afirmație trebuie constatată înainte de toate lexical.

Fiecare forță politică are marcă lexicală proprie, fiecare locator are cuvinte personale specifice care îi servesc să descrie lumea, să trateze un subiect, dar reușește prin aceste mărci lexicale/ cuvinte personale să își semneze propriile cuvinte, să-și marcheze discursul, să se identifice (cu publicul). După teoria lui Antoine Prost (1974), Mayaffre poate demonstra că acești corpus politici contrastanți că există în individualitățile lingvistice și că ei corespund identităților politice ale oratorilor (Mayaffre D. "Les poids des mots. Le discours de gauche et de droite l'entre deux guerres", op. cit.. - "Discours, genres, et individualization socio-politiques", JADT 2002, 6^{eme} Journées Internationales d'Analyse Statistiques des Données Textuelles, 13-15 mars 2002, IRISA- INRIA, 2002, pp 517-529). Există, afirma Mayaffre, un vocabular comunist și un vocabular republican, o frazeologie revoluționară și o frazeologie conservatoare. Pentru perioada contemporană prezidențială a Franței, un lexic gaullian, un lexic bonapartist și unul giscardian-lexic care servește pentru a transmite semnale de recunoaștere, de a delimita teritoriile lingvistice și de a defini identitățile politice.

Pentru a repera aceste lexicuri, metoda cantitativă a fost cea mai potrivită pentru sociologul Mayaffre.

Softurile logometriei, analizând conținutul unui text și un cod minimal, adică *Hyperbase* (termen introdus de către Et. Brunet *Bases, corpus et language*, Nice, UMR 6039 du CNRS) și *Lexico* (este un termen introdus de A. Salem și echipa sa - Université Paris 3, ILPGA- SYLED), cu o baterie de criterii statistice perfecționate și adaptate timp de 30 de ani, au reușit să sorteze cuvintele, toate cuvintele, care discriminează – asemenea unui cod genetic- un discurs în raport cu altul.

Pot fi date câteva exemple cu finalitate didactică, dar iată un exemplu (figura 1) a utilității celor 2 softuri.

Dacă luăm o listă cu anumite cuvinte pline și dacă privim frecvența de utilizare a președinților celei de a V-a Republici, putem construi următorul tablou de distribuții (figura 1).

	de Gaulle	Pompidou	Giscard	Mitterrand1	Mitterrand2	Chirac
"popor"	383	198	107	166	187	96
"petrol"	15	27	129	18	9	3
"întrebuințare"	33	53	406	129	73	307
etc.

Figura 1: Tablou de distribuții a frecvenței de utilizare a unor termeni de către președinții celei de a V-a Republici

Datorită programelor, se pot realiza distribuiri de termeni (distanțe reduse) în corpus-ul prezidențial (1958- 2002), iar mai apoi se poate face o reprezentare grafică, o așa-zisă desenare a unei *cărți de identitate lexicală a discursurilor*, grație unui instrument matematic performant ca analiza factorială a corespondențelor (AFC), cunoscută în literatura de specialitate sub apelativul vulgar de "zăpada punctelor".

Iată identitatea lexicală așa cum apare la:

- De Gaulle atrage prin termeni ca și *popor, destin, univers, regim, Alergia, putere*
- Giscard se impune în discursurile sale cu termeni specifici lui ca : *petrol, energie, situație, problemă,*
- De Gaulle se distinge de alți președinți, prin utilizarea privilegiată a cuvintelor *popor, destin*
- Giscard a fost original prin folosirea specifică a termenilor de *petrol, energie*

Astfel, prin aceste analize Mayaffre nu își propune de a adnota semnificația acestor termeni nici de a interpreta recurența în discursul unui sau a altui președinte. Dar se poate remarca, grație constelațiilor lexice identificate cum își creionează fiecare locator prezidențial personalitatea lexicală, cum și- o construiește pe durata mandatului său, asimilând termeni și specificându-i pentru discursul său.

Cum se remarca în analiza sa, Mayaffre concluzionează că nici un orator prezidențial nu se confundă cu un altul, chiar dacă sunt 2 momen-



te la Mitterand care nu sunt deloc apropiate în tabel, ceea ce nu este deloc surprinzător pentru autor.

În analiza sa, Mayaffre o întregeste cu obiecția că forța mobilizatoare în discursuri nu este identitatea politică pentru un prezidențial, ci este o tematică politică a discursului impusă de conjunctura istorică ("Algeria" pentru Gaulle, criza "petrolieră" la Giscard etc.)

Mayaffre se oprește în analiza sa asupra discursurilor lui Chirac și Jospin, în care autorul regăsește identități politice opuse și categorice, clare (pe baza analizei Hyperbase). Jospin în 2002 a avut o identitate politică instabilă, bruiată în discursul său, încercând, conform analizei programului, să se apropie (situat pe o axă de stânga) de polul de dreapta unde s-a situat Chirac. Iar electorii lui Jospin în 2002 nu mai înțelegeau nimic, datorită acestei identități bruiate. Aici, spune Mayaffre, este explicația înfrângerii sale. Jospin în 2002 a transgresat această regulă a retoricii absolute în care toate discursurile politice au fost înlocuite cu alt tip de mesaj: identitatea sa politică a fost perturbată, anulându-și fenomenul de identificare cu electorii- iar electorii săi nu au mai putut să se identifice în discursul său.

Din fiecare discurs politic transpare întotdeauna o identitate lexicală care este atât un reflex cât și un agent al unei identități politice stabilă, formată sau în construcție.

Și, în polito-lingvistică, cel care impune identitatea sa, adică termenii săi specifici în discurs, acela va câștiga. Când Jospin, sub presiune mediatică, nu mai utilizează cuvintele sale specific în campania electorală din primăvara lui 2002, ci acei termeni ai lui Chirac, el a pierdut, chiar dacă nu a pierdut sufletul său și identitatea sa, a pierdut bătălia electorală, înainte ca lupta să se termine.

Identitatea retorică: discursul ca și loc al mulțimii

Această dimensiune a discursului politic, alta decât cea lexicală, face ca discursul să fie mult mai bine definit, privit într-un sens mult mai larg.

Este o economie esențială a discursului, de organizarea primară a discursului, după R. Barthes (1970) o retorică a lui fundamentală. Astfel, strategia enunțiativă, regizată de către locutor care va avea privilegiul unei enunțări încordate sau destinse, ambreiate sau debruite, didactică

sau polemică. [Pentru lingvistul J. Dubois (*cahiers de lexicologie*, no. 15, 1969), două tipuri de discursuri opuse există din punct de vedere enunțativ: discurs didactic- adică destins- vs. discursul polemic- întins. Cele 2 tipuri de discurs le regăsim în centrul analizelor așa- zis pragmatic ale limbajului (Jaubert, A., 1990).

Pentru a studia această strategie, analiza "diectiques"-ilor spațio-temporali (acei "aici" și "acum" din discurs) și a timpilor verbelor (adică perfectul simplu aorist și perfectul compus cu valoare pragmatica) sunt fundamentale în opinia lui Mayaffre.

Un discurs politic, pentru lingviști, este un *limbaj emis de către o persoană în direcția unei alte persoane cu scopul de a o convinge*. (Etienne Benveniste "*Problemes delinguistique generale*", Gallimard, 1966, t.1, p. 242). Mărcile lingvistice ale locutorului într-un text, ca și acelea ale auditorului, sunt esențiale pentru a delimita spațial identitar al discursului. *Cine vorbește? Cui se adresează?* Sunt 2 întrebări, având un specific identitar, direct abordabile pentru studiul pronomelor personale din discursurile politice.

În perioada dintre cele 2 războaie mondiale, în Franța, discursul stângii este un discurs al lumii lui "noi" având ca referință o enunțare colectivă, în timp ce discursul drepte se enunța asupra unei lumi în care să existe un "eu" singular, a "cuiva" – adică o non-persoană (greu identificabilă). Dezbaterea stânga – dreapta între cele 2 războaie, prin disproporția masivă datorită utilizării lui "noi", este în dezechilibru, nu numai cantitativă cât și calitativă.

Identitățile politice: consecințele istorice ale asimetriei stânga/ dreapta

Utilizarea lui "noi" este fundamental politică (este pentru analiști primul cuvânt politic al limbii franceze- în *Mots*, no. 22, Numero special, "*Le nous politique*", mars 1985) și de o evidență identitară: termenul are o vocația, în limbajul politic, de a construi o identitate colectivă, de a constitui o comunitate, de a ridica o gândire privată la statutul de gândire al discursului politic, de a substitui o individualitate unui locator "identitate plurală" politică a grupului.

Invers acestei opinii a lui Mayaffre, termenii de "eu" și "cineva" sunt a- politici și văzuți ca și anti-politici.

A spune "eu" într-un discurs semnifică ca marcă singularitatea, în timp ce politica înseamnă căutarea grupării, a rallerii la o entitate, a numărului, a majorității în democrație, a umanității în regimurile totalitare. A spune "eu" în discursul politic se reduce la a refuza identitatea locutorului politic, a reprezentantului unei clase, a unui grup, a unui partid, a unei națiuni. Chiar Regele Franței a renunțat la "eu" în luările publice de cuvânt pentru "noi" decât calificativul de "majestate". În acest "Noi, Ludovic, regele Francezilor...", nu trebuie numai să percepem o megalomanie a Regelui, dar afirmația pronominală care prin vocea regelui era Regatul, confirmă ceea ce exprimă, un "noi" al polis-ului, un "noi" politic (Mayaffre).

Pentru partidele de dreapta, termenul "eu" și în plus și "cineva" servesc pentru a subînțelege identitatea sa politică, pentru ca dreapta politică reprezintă, după cum afirma François Goguel, F. (1946, 1958), *ordinea stabilită*. Iar această ordine stabilită, spune Goguel, se poate enunța că: identitatea sa vine de la sine. Identitatea lor nu are nevoie să fie afirmată. Este evident, în acest caz, pentru partidele de dreapta, că nu are nevoie ca identitatea sa să fie afirmată, cunoscută pentru a nu putea fi nici contestată. Construcția și afirmarea unei identități, afirmă Goguel și Mayaffre, se fac prin opoziție cu o altă identitate, întotdeauna (mai precis vitalitatea de a se confrunta stânga cu dreapta). A spune unui grup de persoane "noi", acest lucru ar permite, aproape să definească, un alt grup, exterior acestuia, cu "voi", "lor"- aceasta este o confruntare, cel puțin simbolică și psiholingvistică, de care amintesc cei 2 autori.

Dar, pentru a refuza conflictualitatea, pentru a reconfirma și servi o ordine existentă și imuabilă, dreapta refuză oportunitatea de a-și afirma identitatea sa politică. Mayaffre generalizează acest refuz al dreptei de a nu se confrunta și de a păstra ordinea imuabilă socio-politică, înțelegând autorul prin acest refuz în politică ca sinonim al conflictualității, iar refuzul dezbaterii politice ca loc de contradicții.

Partidele de stânga utilizează termenul de "noi", căci ele înțeleg celebrarea unui grup, este o formulare colectivă în sensul colectivistă, totalizantă și a se vedea chiar totalitară, căci prima grijă de a se constitui un grup, în *sub-societate*- cum afirma A. Kriegel, în raport cu ordinea existentă. Stânga afirmă "noi" pentru că prin această enunțare ea există, primește identitate politică, devine o comunitate politică. "Noi" al stângii, de la Robespierre până la Thorez, până la Jaures (Muller, P., 1994) este un tip de strigăt primar al forțelor minoritare care caută să se manifeste, să interfereze cu alte forțe politice în dezbaterile politice. Pur și simplu, afirmă Mayaffre, acest "noi" are rolul de a crea masele, de a conglomeră în-

divizii și de a crea corpus- uri pentru mișcări revoluționare care revendică puterea, câștigarea puterii mai precis, prin forța numărului (de persoane) și unitatea (forța) trupelor (acest număr, în dimensiunea lui cantitativă, apare atât ca și mijloc de a cuceri puterea dar și ca o finalitate, un rezultat al forței mobilizatoare al termenului "noi"). Un exemplu este un refren al "Internationalei": "groupions nous et demain, L' Internationale sera le genre humain".

Mayaffre concluzionează în final că în sistemele de legitimare, atât pentru dreapta cât și pentru stânga (discutând doar pentru politica franceză, cel puțin aplicativ), grupurile își utilizează discursurile politice, termenii specifici fiind esențiali să fie reperați de către votanți (astfel asigurându-și legitimarea). De ce ar fi necesară legitimarea identității? În procesul de afirmare al identității, ea nu poate fi afirmată fără a fi legitimată.

Legitimarea identitară

Termenul de "noi" îl putem defini, aplicând grupului, pentru a stabili referențialul uman al partidelor de stânga: poate fi un "noi" incluziv sau exclusiv, un "noi" patriotic sau partizan.

Discursul identitar asupra lumii lui "noi" utilizat de stânga politică a fost, tinde să fie definit cu precizie raportat la un teritoriu și o temporalitate. Astfel, studiul diacronic între cele 2 războaie mondiale, discursul stângii de atunci tindea să devină mai dinamic cu scopul de a cuceri și să revină în forță în actualitate.

Invers, afirmă Mayaffre, discursul dreptei republicane nu a avut un spațiu referențial decât după anii '30, și mai grav, pierde referențialul istoric pe parcursul anilor până la sfârșitul celui de- al doilea război mondial. Fără a intra în detaliile și tehnicile lingvistice, Mayaffre demonstrează în analiză studiul procedeelelor oratorice (pronumele posesive, apozitiile reflexive) că termenul de "noi" al discursului stângii redescoperă o realitate precisă, din ce în ce mai comprehensibilă, stabilă și mai solidă, din ce în ce mai extensibilă. Dintr-un "noi" repliat, mai mult defensiv al partidului (comunist și socialist) în 1930 în Franța, se trece la un "noi" care reprezenta toate clasele muncitorești în 1933, apoi tot "poporul" între 1935-1936, și toată Franța în 1938. Cu Frontul Popular, identitatea stângii s-a format și reformat, până când s-a confundat cu Națiunea. Identitatea

partizană, constituită a stângii, apoi identitatea socială întregesc identitatea patriotică.

Mai concret, apozitia reflexivă "*noi, stânga, noi...*" este semnificativă din discursul stângii politice. Formula aceasta, spune Mayaffre, are funcția retorică și metadiscursivă de a IDENTIFICA, mai mult, chiar de a preciza identitatea enunțatorului și de a constrânge identificarea auditorului și identitatea acestui auditor raportat la orator. ["Apoziția reflexivă subliniază voința locutorului de a implica receptorul în actul său de vorbire: noi (emittătorul) suntem noi (receptorul). Simetria sugerează echivalența și facilitează identificarea." R. Benoit, *Mots*, no. 10, 1985, p. 130]. Se poate anticipa și observa că, în mod clar, această apozitie reflexivă va glisa către "*noi, partidul, noi...*"; apoi spre un altul și mai ambițios ca "*noi, Francezii, noi...*".

Această largire a spațiului identitar al discursului, care este realizat de acum înainte de către Thorez și Blum este eticheta tuturor Francezilor care se sprijină pe referențe istorice noi și omniprezente. Discursul patriotic al Frontului Popular al stângii socialiste se susține stângaci pe precedentele discursuri din 1789, 1792, 1793, 1848, 1871. Referirea la Revoluția Franceză este pretutindeni, fiind o referință identitară și legitimată cheie sub Republică.

Privind invers, spațiul discursului drepte a fost redus și sfrijit de-a lungul anilor '30. "Eu" dă o dimensiune particulară în discursul leaderilor drepte. Se poate demonstra pe baza analizei discursive, că discursul drepte refuză un postament, o identitate partizană (nu se poate regăsi nici un echivalent al dreptei în discurs față de sintagma stângii "*noi, comuniștii, noi...*"). Identitatea socială a dreptei este dificil de a fi exprimată în perioada dintre cele 2 războaie. Flandin, președintele Alianței Democratice, este leaderul și explicit porta-vocea claselor mijlocii la începutul perioadei dintre cele 2 războaie; el avea discursuri liberale care se adresa direct micii burghezii capitaliste (este cunoscut din punct de vedere istoric ce s-a întâmplat cu clasa mijlocie în criza din 1929). Înțelegerea discursului drepte nu se poate face numai din perspective sociologică. Rămâne esențial discursul drepte după 1890 și între 1914 și 1918, discurs care avea central *identitatea patriotică*. După anii '30 în Franța, criza identitară a dreptei este profundă și discursul drepte este confiscat de stânga care se creionează.

Bibliografie

- Barthes, R. (1970): L' ancienne rhetorique, Communication, no. 16, 1970
- Goguel, F. (1946, 1958): (La politique des partis sous la III eme Republique, Paris, Seuil
- Jaubert, A. (1990): La lecture pragmatique, Paris, Hachette
- Muller, P. (1994): Jaures, vocabulaire et rethorique, Paris, Klincksiek
- Prost, A. (1974): Vocabulaire des proclamations electorales de 1881, 1885 et 1889, PUF, Paris
- Edelman, M. (1999): Politica si utilizarea simbolurilor, Iasi, Editura Polirom
- Faucher, J.- L., De la publicite, http://www.legrandsoir.info/article.php3?id_article=3581
- Huyghe, Fr. B., Marketing politique entre marche et manipulation, http://www.huyghe.fr/actu_199.htm
- Ledun, M., La colonisation de l' experience politique. Le cas "des portails citoyenne" sur internet, <http://commposite.org/2002.1/articles/ledun.html>
- Mayaffre, D., Dire son identite politique- Etude du discours politique français au xx^e siècle, <http://cdlm.revues.org/document1119.html>
- Mercier, A., Pouvoir des journalists, pouvoir des medias?, <http://lcp.damesme.cnrs.fr/pdf/mer-02a.pdf>
- Quessada, D. , Tout prêt a consommer a propos du livre, http://www.chronicart.com/mag/mag_article.php3?id=412
- Scheidemann, D. L'insecurite dans la campagne [electorale], http://www.ldh-toulon.net/article.php3?id_article=509

Comunicare sau izolare? Cultura dialogului interetnic în Secuime

Bakó Rozália Klára

Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc
e-mail: bakorozalia@sapientia.siculorum.ro

Introducere: actualitatea subiectului și metodologia cercetării

Acest studiu sintetizează rezultatele cercetării multidisciplinare întreprinse în cadrul proiectului internațional EUROREG (prezentat în appendix) cu privire la statutul economic, politic și cultural al maghiarilor din regiunea numită îndeobște Secuime (județele Covasna, Harghita și Mureș). Relațiile interetnice din Secuime, reșezarea valorilor identitare din regiune sunt interpretate pe fondul studiilor realizate de Centrul de Cercetări Antropologice și Regionale din Miercurea-Ciuc și de Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnică din Cluj-Napoca.

Percepția identitară este un subiect actual datorită marilor reșezări politice și culturale din Europa și din lume petrecute odată cu intensificarea fenomenului globalizării. Analiza celor 33 de interviuri structurate, realizate cu actori-cheie din Secuime, permite o reinterpretare a deschiderilor și închiderilor din perspectiva relațiilor interetnice. Spațiul socio-cultural al Secuimii cunoaște un proces intens de redefinire identitară: pe de o parte se dezvoltă o cultură antreprenorială puternică, ce oferă deschideri în privința comunicării economice româno-maghiare; pe de altă parte însă, conservarea unor structuri de putere rigide, patriarhale și elitisiste, închide reciproc căile de comunicare dintre cele două comunități în

plan politic, cel puțin la nivel local și regional (Bakó, 2007). În domeniul culturii, deschiderea comunicativă a românilor și maghiarilor există la nivelul intențiilor, dar, așa cum a formulat un respondent, ei continuă să trăiască în „societăți paralele”.

Ipotezele cercetării EUROREG vizează raporturile dintre integrarea economică europeană și practicile de mobilizare ale comunităților etnice concentrate teritorial, în cazul de față cea maghiară:

a) impactul normelor europene cu privire la drepturile omului în genere, ale minorităților în special, a avut un efect semnificativ asupra mobilizării culturale și politice a minorității maghiare din România, atât la nivel local-regional, cât și național; revendicările partidului minorității maghiare față de statul român cu privire la descentralizare, la drepturi culturale, la strategii de dezvoltare regională și distribuirea fondurilor europene se lovește de opoziția partidelor reprezentând majoritatea, dar și de poziția oficială a guvernului român;

b) restructurarea economică din Secuime a afectat în mod semnificativ comunitatea maghiară;

c) conceptualizarea identității individuale în raport cu Europa se realizează prin confruntarea elementelor etnice-teritoriale cu cele valoric-simbolice;

d) matricea raporturilor interetnice din Secuime contrapune relațiile conflictuale-concurențiale cu cele de cooperare. Actorii-cheie din sectorul guvernamental, de afaceri și al societății civile au fost selectați din cele trei județe (Covasna, Harghita, Mureș) și intervievați conform schemei de mai jos:

<i>Categoria socio-profesională</i>	<i>Români</i>	<i>Maghiari</i>	<i>Total</i>
Reprezentanți aleși ai puterii	4	8	12
Politicieni maghiari fără funcții guv.	-	7	7
Societate civilă, media	-	3	3
Oficiali ai dezvoltării regionale	2	2	4
Sectorul de afaceri	2	2	4
Beneficiari ai finanțărilor UE	-	3	3
<i>Total</i>	8	26	33

Analiza interviurilor a fost completată cu studiul documentelor programatice ale dezvoltării regionale (planuri strategice și operaționale ale Regiunii 7 Centru), studii și analize cu privire la procesul descentralizării administrative, studii și prognoze cu privire la scenariile posibile ale integrării României în Uniunea Europeană și, nu în ultimul rând, cu literatura de specialitate în domeniul identității europene și al relațiilor interetnice.

Transilvania: spațiul competiției sau al cooperării interetnice?

Contextul istoric al relațiilor româno-maghiare și-a pus amprenta asupra percepțiilor și practicilor cotidiene în spațiul transilvan, spațiu al competiției pentru legitimitate (Andreescu, 2005). Așa cum au arătat studiile în materie, înainte de 1918 doar 8% din populația României aparținea minorităților (în principal evrei și romi), dar odată cu integrarea Transilvaniei în statul român proporția minorităților s-a ridicat la 30% – în mare parte maghiari și germani – situație istorică ce a găsit elita administrativă românească nepregătită (Horváth și Scacco, 2001, p.251). După cel de-al doilea război mondial, regimul comunist a continuat politica de asimilare națională începută de statul român în perioada interbelică. În primele decade de comunism problema minorităților a fost scoasă de pe agenda politică, de vreme ce ideologia marxist-leninistă, mai apoi cea stalinistă a considerat că naționalismul este o boală a regimurilor burgheze (Binnendijk și Simon, 1996). Începând cu anul 1965, anul venirii la putere a lui Ceaușescu, ideologia național-comunistă a marcat politicile și practicile de asimilare națională prin industrializare forțată. Grupuri masive de populație românească au fost strămutate în Secuime, regiune cu o populație majoritar maghiară. Românii din Secuime au fost, astfel, puși în situații contradictorii de acceptare și de respingere în spațiul sferei private (Biró și Bodó, 1999).

Începând cu evenimentele din decembrie 1989 au demarat procese intense și contradictorii de democratizare a societății românești, care în ansamblu au avut efecte benefice asupra relațiilor interetnice din România. Libertatea de exprimare nou câștigată și jocurile de putere ale noilor grupuri de interese au avut însă și efecte negative, distructive: ciocnirile violente din martie 1990 de la Târgu-Mureș și campaniile mediatice antimaghiare „HarCov” îndreptate împotriva maghiarilor din Secuime

sunt doar vârful aisbergului. Imaginea mediatică a maghiarilor din România s-a îmbunătățit considerabil, totuși, conform datelor Agenției de Monitorizare a Presei (Cosmeanu, 2000), în sensul că s-a înmulțit numărul articolelor neutre, obiective în raport cu cele negative la adresa maghiarilor.

Stereotipurile pozitive și negative pe care românii și maghiarii și le creează reciproc sunt rezultatul comunicării deficitare dintre cele două comunități, dar au și rădăcini mai adânci de ordin cultural-istoric. Portretul stereotip al românului din Transilvania așa cum este văzut de maghiari (Mungiu, 1999, p. 44) reunește trăsături pozitive și negative: este o persoană caldă, comunicativă, răbdătoare și rezistentă, mai obedientă față de autorități în comparație cu maghiarii; aceștia din urmă sunt văzuți de români ca fiind harnici, dar și impulsivi, reci. Maghiarii din Secuime se autopercep ca muncind mai din greu decât alții.

Elitele maghiare și române din Secuime operează cu practici distincte de autodefinire identitară, cu deosebire în domeniul construirii spațiului simbolic (Bodó și Biró, 2000, pp. 27-35). Aceste tehnici prin care cele două comunități își definesc identitatea culturală și politică pot fi surprinse cu ușurință în momente festive, cum ar fi ziua națională a României, la 1 decembrie, sau ziua festivă a maghiarilor de pretutindeni, la 15 martie; există însă și momente ale cotidianului care pot revela subit aceste forțe de gravitație în spații mai mici, cum ar fi o stradă, sau curtea unei școli:

- crearea unor microuniversuri alternative (într-un microspațiu fizic-simbolic definit, cum ar fi de pildă casele memoriale destinate personalităților locului);
- practici de izolare (într-un spațiu public comun vizibil, cum ar fi de pildă zilele naționale, sărbătorite în mod izolat de cele două comunități);
- crearea unor roluri mediatore (elemente simbolice cu încărcătură etnică, de exemplu un steag, un costum popular, ce poartă mesajul identitar în spațiul public);
- paralelismul negociat (de tip „una mie, una ție” – cum ar fi de pildă practica parității în așezarea statuilor la Sfântu-Gheorghe, Cristuru-Secuiesc etc: un Eminescu/un Petőfi; un Bălcescu/un Gábor Áron);
- paralelismul competitiv (dacă ție, și mie: negocierea numelor de străzi în Sfântu Gheorghe, de pildă, între politicienii români și maghiari locali);

nu doar practici de idolatrizare (așezarea personalităților istorice pe un
pedestal foarte înalt, atât de către maghiari, cât și de către români).
Acele tehnici de ocupare a spațiului simbolic în Secuime întăresc
concluzia la care am ajuns în cercetarea EUROREG: în relațiile româno-
maghiare din Secuime matricile competiției sunt mai puternice decât
matricile cooperării.

Drepturile minorităților în România: îmbunătățirea cadrului legislativ

Harta etno-culturală a României este complexă și a fost studiată din
perspective variate. O tipologie comprehensivă a minorităților din Româ-
nia este cea realizată după criteriul nivelului lor de mobilizare politică,
care distinge trei nivele de mobilizare, respectiv trei categorii de comuni-
tăți etno-culturale asigurate lor (Horváth și Scacco, 2001, p.252):

1. *minoritatea romă*, care populează întregul teritoriu al Româ-
niei, marginalizată din punct de vedere social și cultural, se confruntă
cu discriminarea și uneori chiar cu atitudinea violent-agresivă a ma-
jorității. Având doar o pătură extrem de subțire a elitei intelectuale,
comunitatea romă se caracterizează prin cel mai scăzut nivel de mo-
bilizare politică în comparație cu alte minorități din România. Intere-
sele acestei comunități sînt insuficient articulate în sfera politică;

2. *comunitățile minorităților mai mici* (alcătuite din mai puțin de
100.000 de persoane) încearcă să își păstreze identitatea culturală, fă-
ră însă a „tulbura apele”, adică a intra în conflict cu *status-quo*-ul poli-
tic și administrativ din România. Nu au revendicat de pildă un statut
lingvistic aparte sau o universitate în limba lor, iar în rarele momente
în care s-au exprimat public, nu au generat dezbateri sau furtuni pe
scena vieții politice;

3. *minoritatea maghiară* este cea mai numeroasă și mai puter-
nică minoritate din România, având cel mai înalt nivel de mobilizare
politică. Din decembrie 1989, prin partidul său politic (Uniunea Demo-
crată a Maghiarilor din România), comunitatea maghiară a încercat
să își renegocieze statutul cu statul român. Scopul politic major al
maghiarilor, exprimat public în mod repetat și programatic, este să
obțină un grad ridicat de autonomie administrativă și culturală și să
fie partener egal la masa negocierilor politice. Cadrul legal-

administrativ care să faciliteze afirmarea drepturilor politice, culturale și sociale pentru maghiarii din România este sintetizat în conceptul de „autonomie”, extrem de încărcat cu conotații negative, chiar respins de către români. Așa cum s-a exprimat un respondent (înalt oficial român din Secuime): „Descentralizare? Da. Autonomie? Nul”.

Cadrul legislativ ce a definit libertatea de mișcare a actorilor vieții sociale din România a cunoscut o evoluție rapidă, în parte ca rezultat al unui proces organic de democratizare a structurilor politice și administrative, în parte ca efect al presiunilor venite din partea Uniunii Europene, cu deosebire după demararea negocierilor de aderare a României și începerea procesului de monitorizare din partea Comisiei Europene în 1998. Vom prezenta succint momentele-cheie ale dezvoltării cadrului legislativ privind drepturile minorității maghiare din România.

Partidele aflate la putere în perioada 1991-1996 au susținut în mod formal protecția minorităților, fără însă a crea cadrul legislativ care să garanteze acest lucru. Alegerile din 1996 au dus la crearea Oficiului pentru Protecția Minorităților, care a inițiat o serie de reglementări legislative în favoarea minorităților naționale.

Legea administrației publice din 1991 mandatasese folosirea exclusivă a limbii române în administrație. Decretul de urgență nr. 22/1997 al guvernului Ciorbea a modificat această lege, permitând folosirea limbii minorităților naționale în administrația publică acolo unde proporția lor depășește 20%. Implementarea acestei modificări a fost tergiversată timp de cinci ani și abia prin ridicarea la rang de lege (Legea 215/2002) a decretului Ciorbea, ca urmare a înțelegerii dintre Partidul Social-Democrat și Uniunea Democrată a Maghiarilor din România, accesul la serviciile administrative în limba maternă a devenit fapt.

Legea educației din 1995 a legalizat supremația limbii române ca limbă a educației și a culturii, restrângând formal posibilitățile educației în limba maternă. Decretul de urgență nr. 36/1997 a eliminat prevederile anti-minoritare din legea educației, iar noua lege a educației, promulgată în 1999 a mandatat dreptul minorităților naționale la educație în limba maternă de la grădiniță până la studiile universitare.

Legea nr.188/1999 cu privire la statutul functionarului public a introdus obligativitatea de a angaja persoane care vorbesc limbile minorităților, pentru unitățile administrative în care proporția minorităților naționale depășește 20%. Această măsură legislativă a fost un pas semnificativ în direcția afirmării drepturilor minorităților naționale de a-și folosi limba maternă în spațiul public.

Statutul economic, politic și cultural al maghiarilor din Secuime

Percepția actorilor din instituțiile guvernamentale, de afaceri și ale societății civile cu privire la *status-quo*-ul din zona cercetată diferă semnificativ, așa cum reiese din cele 33 de interviuri realizate. Cea mai mare deschidere au dovedit-o actorii sferei de afaceri, care văd mult mai pragmatic și mai flexibil raporturile româno-maghiare, ca fiind relații corecte, contractuale, bazate pe interese comune. Această matrice este apoi extrapolată și asupra altor domenii, cum ar fi cel politic și cultural, ca sfere unde corectitudinea poate fi instaurată. Cea mai mare frustrare și închidere au dovedit-o reprezentanții politicului, care au intrat în „jocul arătutului cu degetul”. Interesant este că blamul nu se îndreaptă în primul rând împotriva celeilalte etnii, ci își acuză propria elită politică: de lipsă de unitate (românii) și slăbiciune (maghiarii). Reprezentanții societății civile au dovedit multă deschidere, dar și frustrare în legătură cu mediul advers în care operează, în parte datorită ostilității cu care societatea românească întâmpină încă inițiativele civice, în parte datorită birocrăției sufocante care însoțește sistemele de finanțare ale Uniunii Europene.

Situația economică din Secuime

Aproape toți actorii intervievați, cu excepția unor reprezentanți ai agențiilor de dezvoltare, percep în mod negativ starea economiei în județele Covasna, Harghita și Mureș. Cauzele sunt identificate în lipsa de capital pentru investiții, în infrastructura deficitară și în centralizarea administrativă excesivă, care blochează inițiativele de dezvoltare locală. Explicațiile pe care respondenții le dau acestor disfuncționalități implică și relațiile interetnice: nu vin investitori la Târgu-Mureș din cauza ciocnirilor interetnice din martie 1990, „dirijate de securiști” (crede un politician maghiar); investițiile străine, altele decât cele din Ungaria, sunt blocate de politicienii locali maghiari, afirmă un politician român: „La unele discuții și cu partea maghiară, unii, puțini la număr, vin cu veșnica poveste să nu le strice raportul etniilor. Or aceasta este o prostie, pentru că în primul rând dacă omul o duce bine, nu contează cu cine face o afacere, fie el român, fie asiatic, european din vest...”

Există prea puțină cooperare intraregională și interetnică, în parte din cauza lipsei de experiență și de modele, în parte datorită desenării mecanice a euro-regiunilor: în Regiunea 7 Centru, care cuprinde județele

Alba, Braşov, Covasna, Harghita, Mureş, Sibiu, există decalaje foarte mari în ceea ce priveşte dezvoltarea economică – opinează mai mulţi respondenţi.

Una din cauzele slabei dezvoltări economice în Secuime este că suntem departe de vest. Aradul, Oradea sau Timişoara s-au dezvoltat spectaculos. Judeţul Covasna s-a bazat pe industria Braşovului, care a colapsat. Sunt localităţi mai mici, cum ar fi Odorheiu Secuiesc, care înfloresc datorită comunităţilor lor omogene şi menţinerii faţadei. Sfântu-Gheorghe a fost umflat artificial de la 20.000 la 60.000 de locuitori, pe când Odorheiu Secuiesc a avut o dezvoltare organică. Când pompa îşi pierde din putere (mă refer la pompa din Bucureşti), apar problemele..." (politician maghiar).

În ceea ce priveşte comparaţia dintre statutul economic al românilor şi maghiarilor din Secuime, toţi respondenţii maghiari consideră că sunt dezavantajaţi în raport cu românii, când vine vorba despre marile afaceri şi de beneficiarii privatizării: „Suntem dezavantajaţi din mai multe puncte de vedere: în primul rând, cele mai multe afaceri sunt conduse de români, pentru că sistemul de privatizare MEBO a favorizat fostul management, care a fost românesc. În al doilea rând, colaboratorii fostei Securităţi, atât cei din ţară cât şi cei care activau peste hotare, au reuşit să şantajeze eficient factorii de decizie, transformându-şi capitalul informaţional în capital financiar... Din păcate noi, maghiarii, am avut numai turnători, nu şi lideri însemnaţi în cadrul Securităţii, aşa că am rămas pe dinafară la capitalul privatizare..." (politician maghiar).

Respondenţii români au o percepţie diferită: ei consideră că maghiarii sunt într-o situaţie avantajoasă pentru că sunt mai bine reprezentaţi la nivelul întreprinderilor mici şi mijlocii, beneficiază de know-how din Ungaria, iar în ceea ce priveşte economia de subzistenţă, categoriile sărace de etnie maghiară au avantajul legăturilor organice cu economia rurală (au pământuri la ţară, din care îşi pot completa micile venituri).

Analizele economice ale Agenţiei de Dezvoltare Regionale 7 Centru confirmă slaba dezvoltare a judeţelor Harghita, Covasna, Mureş, nivelul precar al infrastructurii şi al investiţiilor străine, dar şi marile disparităţi ale dezvoltării intraregionale.

Mobilizarea politică a românilor şi a maghiarilor în Secuime

Atât respondenţii români, cât şi cei maghiari consideră despre comunitatea maghiară că are un puternic sentiment al identităţii, înrădăcinat în tradiţii, cu iniţiative civice şi politice vizibile public, emenate de

elita sa locală și regională; că are o elită politică dibace, reprezentată de politicienii UDMR, văzuți ca avocați eficienți de respondenții maghiari, și carieriști neloiali de respondenții opoziției UDMR, Uniunea Civică Maghiară.

Totți respondenții consideră că există două falii în corpul politic al maghiarilor din România: una la nivelul relației dintre elita politică și comunitatea pe care este mandatată să o reprezinte și una la nivelul elitei politice maghiare, între Uniunea Democrată a Maghiarilor din România și Uniunea Civică Maghiară. UDMR și UCM se confruntă la nivel local și regional, competiție considerată „nesănătoasă” de toți respondenții UDMR, și beneficia de toți ceilalți respondenți, fie ei români sau maghiari. Există un relativ consens și în privința performanțelor UDMR ca negociator al intereselor comunității maghiare, dar reprezentanții UCM s-au declarat nemulțumiți cu „molicunea” și „împăciunitorismul” politicienilor UDMR, care nu au pus piciorul în prag atunci când a trebuit, pentru înființarea universității de stat în limba maghiară și pentru înfăptuirea autonomiei.

Există un grad ridicat de consens și în privința mobilizării politice a românilor din Secuime: lipsa de unitate dintre partidele politice — fapt constatat cu frustrare de români, cu ușurare de maghiari. Politicienii români intervievați s-au declarat îngrijorați de dominanța politică a maghiarilor în Secuime; în schimb politicienii maghiari și reprezentanții societății civile (atât români, cât și maghiari) și-au exprimat îngrijorarea privind „colonizarea administrativă” din Secuime; deși maghiarii reprezintă 80% din populație, ei dețin înalte funcții administrative doar în proporție de 20% (fapt confirmat de cercetările Ligii Pro Europa).

Cultură și identitate în Secuime

Cultura a fost percepută de majoritatea respondenților ca fiind o posibilă punte de legătură între cele două comunități, insuficient exploatată însă: românii și maghiarii din Secuime trăiesc în propriile lor spații culturale, care comunică prea puțin între ele. Un înalt oficial român semnală distribuția inechitabilă a fondurilor de stat destinate culturii, care favorizează inițiativele românilor în ideea că „maghiarii oricum primesc fonduri din Ungaria”. Respondenții maghiari nu s-au exprimat critic cu privire la subiectul culturii, dimpotrivă, s-au declarat mulțumiți cu libertatea de expresie culturală dobândită după 1989. Majoritatea respondenților consideră că Uniunea Europeană ar trebui să investească mai mult în comunicarea interculturală, întrucât ea ar putea fi un factor de stabilitate în viața comunităților multi-etnice.

-În ceea ce privește redefinirea identitară în perspectiva integrării europene, opiniile au fost extrem de diverse, variind mai mult după criteriul vârstei, decât după cel politic sau etnic. Respondenții mai tineri (sub 40 de ani) s-au declarat mai încrezători cu privire la schimbările ce le va aduce noul statut politic al României ca membră UE: libertate de mișcare, întâlnirea cu alte culturi, posibilitatea unui loc de muncă mai bine plătit – poate cu prețul pierderii din tradiții, din rădăcinile culturii proprii. Respondenții mai vârstnici s-au declarat mult mai sceptici, chiar iritați de „noul sistem colonial european” care amenință culturile autohtone.

Discursul cercetătorilor și al factorilor de decizie pro-europeni accentuează rolul construirii programatice a unei noi identități de tip european: „Decidenții occidentali recomandă de obicei noii generații să își însușească cât mai mult din «Europa» comună. Eu cred că a fi european astăzi înseamnă apartenența la mai multe straturi identitare: la cel local, național, regional și continental” (Tóth, 2001, p. 37).

Cei mai mulți respondenți, fie ei români sau maghiari, și-au definit identitatea în primul rând în termeni etnici, apoi teritoriali („covăsnean”; „transilvănean”) și de-abia în ultimul rând valoric-simbolici („european”).

Puținii respondenți (3 din 33) care s-au declarat europeni în primul rând, activează în agenții de dezvoltare regională sau în organizații nonguvernamentale, vizând o apartenență la un spațiu cultural-valoric caracterizat prin „diversitate”, „toleranță” și „pacifism”. Au fost însă și definiții flexibile asupra identității: „Cum aș ierarhiza categoriile «secul», «transilvănean», «maghiar», «român», «european»? Depinde unde aș fi întrebat. La Târgu-Mureș sunt maghiar, la București sunt târgu-mureșean, în Elveția sunt cetățean român, iar în America sunt european” (reprezentant al societății civile).

Redefinirea identitară, fie ea o oportunitate, fie o amenințare la adresa tradițiilor și practicilor bine înrădăcinate în Secuime, este un fapt, și recunoscut ca atare de actorii intervievați.

Bibliografie

Concluzii

Reîntorcându-ne la ipotezele cercetării, putem concludiza, pe baza interviurilor analizate, a studiilor și a analizelor consultate, următoarele:

- a) impactul aderării României la Uniunea Europeană reprezintă o oportunitate pentru mobilizare culturală și reprezentare politico-instituțională a minorităților, la toate nivelurile: supranațional, națio-

nal, regional și local. Ea se manifestă cu putere nu numai în sfera politicului, ci și în realizările obținute de minoritatea maghiară în privința folosirii limbii materne în instituțiile publice sau a generalizării inscripțiilor bilingve în spațiul public;

b) revendicările cu privire la autoguvernare, ca și accesul mai mare la fondurile europene au cunoscut de asemenea un curs ascendent. Deși aceste revendicări, mai ales privind autonomia – sintetizată în doleanța de a crea o euro-regiune aparte în Secuime – se lovesc de opoziția populației majoritare, ele au devenit totuși parte a unui dialog public normal facilitat de mass-media;

c) impactul restructurării economice asupra maghiarilor din Secuime este perceput în mod clar ca fiind în detrimentul maghiarilor, iar echitatea distribuției fondurilor europene a fost de asemenea contestată de respondenții maghiari, fără însă a se putea aduce vreo dovadă în acest sens. Rolul pozitiv al acestor fonduri pentru dezvoltarea comunitară a fost însă unanim recunoscut de toți respondenții;

d) conceptualizarea identității individuale în raport cu Europa se realizează prin predominanța elementelor etnice-teritoriale în raport cu cele valoric-simbolice;

e) matricea raporturilor interetnice din Secuime se caracterizează prin predominanța relațiilor conflictuale-concurențiale în raport cu relațiile de cooperare, atât în plan politic, cât și în plan simbolic; atât în momentele de vârf ale interacțiunilor dintre cele două comunități, cât și la nivelul practicilor cotidiene. Spațiul de joc al intereselor economice, cu actori mai pragmatici, este singurul în care matricea cooperării predomină asupra matricii competiției.

Putem concluziona că românii și maghiarii din Secuime trăiesc încă în societăți paralele.

Bibliografie

- Andreescu, G. (2004): The Need for Domestic Reconciliation. in Enache S., Salat L. (eds.) *Romanian-Hungarian Relations and the French-German Reconciliation*. Cluj:EDRC [pdf] www.edrc.ro/publications accesat la 19 februarie, 2006.
- Binnendijk, H.; Simon, J. (1996): Minorities Policies and Bilateral Treaties. in *Strategic Forum no.93*. www.ndu.edu/inss/strforum/SF93?forum93.htm accesat la 10 februarie, 2006.
- Bakó, R. (2007): *European Integration: Managing Change and Identities in Szeklerland*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

- Bakó R., Mungiu-Pippidi A., Noica R., Stan R. (2006): *Regions, Minorities and European Integration. A Case Study on Hungarians from Romania*. EUROREG Report.
- Biró, A. Z.; Bodó, J. (1999): Exclusion and Incorporation Techniques in Interethnic Relationships. In: Biró A.Z., Lőrincz D.J. (eds.) *Szeklerland in Transition*. Miercurea Ciuc, Alutus, 197-227 p.
- Biró, A. Z.; Bodó, J. (2000): Szimbolikus térfoglalási eljárások (Symbolic Space Occupation Practices). In: Bodó, J. (ed.) *Is this Space Ours? Symbolic Use of Space in Szeklerland*. Miercurea Ciuc, Alutus, 9-41 p.
- Cosmeanu, M. (2000): *Identity Politics/ Political Identities: Two Months with the Romanian Media* [online].
- www.mma.ro/Publicatii/Engleza/nationalism/nationalism_romania.htm accesat la 23 februarie, 2006.
- Horváth I.; Scacco, A. (2001) The Characteristics of Romanian Minority Policy. From the Unitary to the Pluralistic Fine-Tuning Minority Policy in Romania. In: Biró A.M., Kovács P. (eds.) *Diversity in Action. Local Public Management of Multi-Ethnic communities in Central and Eastern Europe*. Budapest, LGI Books, 241-273 p.
- Mungiu, A. (1999) *Subjective Transylvania* [online].
- www.osi.hu/ipf/publications/AlinaPP-nation.pdf accesat la 15 iunie, 2005. Original în română, publicat de Editura Humanitas, București, 1999.
- Tóth, T. (2001): Az európai identitás kérdőjelei (The Questionmarks of European Identity). In: Karikó, S. (ed.) *Európaiság. Politikai és morális kultúra*. 35-44 p.

*MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII
ȘI EXISTENȚA BILINGVĂ*



Predarea limbii statului în Târgu-Mureș și în zonele sale limitrofe

▼
Dégi Zsuzsanna

Doctorand, Universitatea din Szeged

e-mail: zsiged@yahoo.com
▲

*„E clar și firesc că limba locului
unde trăiești trebuie s-o știi.”*

Prin învățarea limbilor putem avea acces la alte sisteme de evaluare și la diferite moduri de a interpreta lumea, încurajând toleranța și înțelegerea interculturală. Modul în care limbile sunt predată nu diferă numai de la o țară la alta, ci și în cadrul unei singure țări. Multe depind de conceptul dominant despre limbă, de predarea acestei limbi și multe depind de rolul acordat limbii predată. Educația joacă un rol central în viața comunităților, fiindcă școala este locul principal unde se produc și se reproduc ideologiile unui grup (Heller, 2001, Smitherman, 2004).

Definirea conceptului de competență plurilingvă

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, realizat în urma inițiativei Consiliului Europei, afirmă că predarea și învățarea limbilor nu se limitează numai la dezvoltarea unor anumite competențe, ci și stimulează învățarea mai multor limbi la niveluri diferite și la crearea compe-

1 Lucrarea de față are la bază o parte din rezultatele unui proiect mai larg, numit LINEE (Languages In a Network of European Excellence), nr. de concesiune: 028388

tentei plurilingve. Prin acest fapt susține dezvoltarea toleranței lingvistice și culturale într-un mediu multicultural.

Conceptul de competență plurilingvă este tradus din engleză: „multicompetence”. Acest concept este unul nou, chiar și în literatura de specialitate engleză. Poate fi înțeles ca un concept comprehensiv ce include concepte ca: competență bilingvă, trilingvă etc., dar nu este egal cu aceste terminologii și nici cu suma acestora. În definiția dată de Vivian Cook (1991), competența plurilingvă înseamnă o parte a competenței individuale, care se dezvoltă prin influența reciprocă a individului cu mediul său înconjurător. Competența plurilingvă este o tehnică, o capacitate de a folosi mai multe limbi, o capacitate ce devine mai complexă odată ce inputul devine tot mai complex (Hall et. al 2006: 230). Cunoștința vorbitorilor cu competență plurilingvă se bazează pe practicile lingvistice în care ei se angajează. Mai mult, competența plurilingvă trebuie înțeleasă nu ca un capăt de drum, ca o țintă fixă, ci mai degrabă ca un sistem dinamic care se dezvoltă încontinuu (Dewaele – Pavlenko, 2003). Procesul de schimbare de cod în cazul unui individ bilingv, trilingv sau chiar cuadrilingv este uimitor, dar în principiu este vorba de aceeași tehnică legată de competența plurilingvă a acestui individ (Edwards – Dewaele, 2007: 235).

Descrierea studiului efectuat

Rezultatele lucrării se referă la metodică predării limbii statului, la problemele și soluțiile propuse la aceste probleme. Scopul acestei cercetări este nu numai de a descrie metodele folosite la predarea limbii române, dar și să analizeze succesul acestor metode și, nu în ultimul rând, eficacitatea lor în oglinda competenței plurilingve.

Studiul de față a fost efectuat în cadrul unui proiect mai larg, finanțat de Uniunea Europeană. Proiectul se numește LINEE (*Languages in a Network of European Excellence*). Acesta se referă, pe de o parte la grupul de programe de cercetare științifice din „rețeaua preferențială” din Uniunea Europeană, pe de altă parte la scopul principal al colaborării: cercetarea coerentă și interdisciplinară a varietății lingvistice din Europa. Cu ajutorul colaborării a mai multor universități europene, cercetările sunt efectuate de diferite grupuri. Din acest cadru general, grupul nostru (Universitatea din Szeged împreună cu Universitatea din Bolzano) a cercetat, în

prima fază a proiectului (0-18 luni), relația dintre varietatea lingvistică și învățământ: prospectând situația din învățământ a comunităților minoritare istorice din Italia, Slovacia, România și Serbia.

1. Finalitățile studiului constatativ

Studiul constatativ centrat pe observațiile și părerile profesorilor are ca obiectiv relevarea următoarelor aspecte:

- obținerea unei imagini obiective, globale despre situația lingvistică a elevilor și a profesorilor;
- inventarierea felului în care limbile sunt tratate ca materii de învățat și ca părți ale identității;
- descrierea, compararea și analizarea modelelor și practicilor educaționale.

2. Metoda de investigare

Fiind o cercetare bazată pe metode sociolingvistice și etnografice, am colectat informații legate de istoria grupului investigat, am luat în vedere statisticile demografice a regiunilor și ale populației cercetate. În același timp, ne-am propus investigarea atitudinilor față de limbile vorbite sau predate, drepturile lingvistice ale vorbitorilor în chestiune. Partea didactică a cercetării noastre era de a investiga – cu ajutorul interviului – felul în care educația este înțeleasă și evaluată în aceste regiuni multilingve.

Am folosit următoarele tipuri de date:

- documente oficiale legate de educație și limbă în cele patru țări;
- date statistice demografice și statistici despre sistemul educațional al minorităților, liste oficiale ale instituțiilor școlare cu predare în limba minorităților;
- interviuri semi-structurate (101 : 28 în Slovacia, 28 în Serbia și 45 în Transilvania) cu profesori și directori.

În vederea efectuării interviurilor am contactat școli din diferite orașe. Numărul total al școlilor vizitate este de 17 din Transilvania, 9 din Slovacia și 8 din Serbia. În aceste școli am chestionat directorul școlii și încă doi profesori. Prioritatea noastră a fost chestionarea profesorilor de limbă (profesori de limbă oficială sau profesori de limbă străină). Interviul propus era unul individual, de tip „față în față”. Discuțiile au fost înregistrate cu un dictafon digital și transcrise manual. Aceste interviuri au fost organizate în jurul unor întrebări legate de următoarele teme: rezultate școlare, multilingvism, competență lingvistică, competență plurilingvă și ideologii legate de limbile predate.

3. Întrebările propuse în cadrul acestei cercetări erau următoarele:

- În ce măsură sunt luate în considerare necesitățile lingvistice, culturale, economice și sociale ale grupului studiat în sistemul școlar de astăzi?
- Ce metode sunt folosite în cazul predării limbilor în diferite școli?
- Cât de reușite sunt metodele de mai sus în privința dezvoltării competenței plurilingve?

Răspunsurile analizate în lucrarea de față vor lua în considerare numai munca de teren efectuată de mine în regiunea Târgu-Mureș și se vor referi la rezultatele adunate din această regiune. Așadar, datele provin din 3 orașe ale județului Mureș, reședința de județ și încă două orașe având un număr de populație mai scăzut. Am făcut interviuri semi-structurate în 9 școli, cu 22 de profesori și directori ai acestor școli. Școlile sunt de diferite feluri, de la școală generală la licee și școli profesionale, numite astăzi Școli de Arte și Meserii. Rezultatele provin din aceste interviuri, unde experiențele relatate ale subiecților sunt examinate cu ajutorul metodei sociolingvisticii interacționale (cf. Gumperz, 1993; interactional sociolinguistics) și etnografia vorbirii (cf. Creese, 2007; *ethnography of speech*). Aceste metode ajută la transformarea datelor în rezultate și răspunsuri la întrebările propuse.

Evaluarea calitativă a rezultatelor

În ceea ce urmează, voi prezenta rezultatele adunate cu ajutorul celor trei întrebări prezentate mai înainte.

1. *În ce măsură sunt luate în considerare necesitățile lingvistice, culturale, economice și sociale ale grupului studiat în sistemul școlar de astăzi?*

Pentru a răspunde la această întrebare, trebuie să ne uităm mai întâi la felul în care persoanele întrebate definesc limba de stat. Folosesc termenul de limbă de stat, fiindcă pare un termen neutru în contextul celor trei regiuni investigate – termenul de limbă oficială nu poate fi utilizat fiindcă în regiunea Voivodinei limba unor minorități este acceptată ca limba oficială a regiunii.

Limba de stat este definită de majoritatea oamenilor chestionați ca o limbă străină, dar nu în sensul unei limbi moderne, adică engleza, germana sau italiana, ci este definită în contrast cu limba maternă. Deci, în primul rând, este definită ca [limbă maternă] sau limbă nematernă. Un răspuns similar este dat și de persoanele de etnie română, spunând că limba de stat este o limbă care nu se vorbește acasă, sau în familie.

„Orișicum am vrea să luăm e privită și de copii și percepută ca o limbă străină. Cu toate că practic nu e o limbă străină, o aude de când se naște dar are dificultățile unei alte limbi de învățat și pe undeva e normal că doar gândești în altă limbă, pe urmă trebuie să transferi cunoștințele.” (t/3/t)

Totodată sunt conștienți de faptul că limba română este limba de stat.

„De fapt pentru noi limba română nu este o limbă maternă, adică este o limbă străină dar limbă de stat.”(t/3/p)

Privind atitudinea persoanelor față de limba română, fiecare afirmă: *Câte limbi cunoști, de atâtea ori ești om*. Diferența apare în scopurile lor definite pentru a folosi această limbă. Și spun că limba de stat trebuie învățată și folosită pentru a avea diferite informații, locuri de muncă plătite mai bine și nu în ultimul rând ajută la integrare socială. Persoanele investigate nu au arătat nici o rezistență față de limbă, ci admit importanța acesteia, spunând:

„Eu zic că limba statului trebuie știută, aceasta fiind nu numai o obligație dar și un drept pentru a o folosi, nu numai obligație, ci și față de tine însuși. E clar și firesc că limba locului unde trăiești trebuie s-o știi.” (t/3/p)


Necesitățile lingvistice, culturale, economice și sociale ale grupului studiat sunt exprimate în discuțiile cu subiecții întrebați. În aceste discuții persoanele chestionate vorbesc despre neajunsuri, probleme și dificultăți. În aceste afirmări ale lipsurilor se concretizează nevoile acestui grup pe care doar le voi enumera:

- în cazul minorităților, să fie profesori bilingvi care cunosc limba maternă a copilului;
- manuale de calitate pentru minorități, cu texte mai accesibile;
- terminologia să fie predată în ambele limbi (în cazul Școlilor de Arte și Meserii);
- să fie predată și istoria minorităților în școli;

- limba română să fie predată astfel încât copiii să poată folosi limba și în viața cotidiană, adică să se predea o limbă uzuală, cu ore de comunicare;
- profesorii să fie pregătiți pentru predarea unei limbi, nu doar a gramaticii sau a literaturii;
- traduceri de calitate a subiectelor de examen.

2. *Ce metode sunt folosite în cazul predării limbilor în diferite școli?*

În cazul acestei întrebări, am reflectat numai asupra metodelor de predare a limbii de stat, adică a limbii române, pentru că predarea acestei limbi este considerată ca fiind problematică în contextul educațional de astăzi, astfel, această temă domină discuțiile purtate cu aceste persoane. Limba de stat este predată într-un număr de ore similar cu acela al vorbitorilor nativi și la același nivel, ca și cum ar fi o limbă maternă. Este predat în concordanță cu același curriculum ca și pentru majorități, folosind aceleași manuale. În clasele primare există manuale speciale pentru minorități, dar aceste manuale nu diferă prea mult de celelalte manuale, „numai prin câteva cuvinte traduse”, spun persoanele întrebate.



„Poate și elevii de la secțiile germană, maghiară ar trebui să dispună de niște manuale care să-i ajute într-adevăr pentru că în plus e doar un dicționar cu câțiva termeni explicați, deci nu diferă cu nimic manualul. Textele sunt la fel de greoaie ca și celelalte, deci n-am nimic care să spun că mă ajută, e în favoarea copilului. Apare un titlu și în germană sau maghiară, câțiva termeni explicați și atât. Oricum pentru examen programa e aceeași.” (t/2/t)

Din fericire, am întâlnit și cazuri unde se fac încercări pentru îmbunătățirea învățării și predării acestei limbi. În unele școli profesorii propun activități extracuriculare, în cadrul cărora un profesor, vorbitor nativ al limbii, *predă limba română ca și cum ar fi o limbă străină*, utilizând metode pentru predarea limbilor străine.

„În acest an am început un proiect, un program în care un profesor, vorbitor nativ al limbii române predă limba română, nu la ore, ci în afara orelor, în așa fel ca și engleza. Adică ca pe o limbă străină. De fapt profesoara își are specializarea în română-engleză.” (t/3/p)

În alte școli sunt *profesori bilingvi* (de etnie maghiară dar și română) care pot profita de cunoștințele elevilor din limba lor maternă, pot să traducă unele cuvinte, în special termeni gramaticali și se consultă cu profesorul de limbă maghiară unde programa îngăduie acest lucru.

„...unde eu cunosc limba maghiară, unde eu înțeleg, dau termeni și în limba maghiară, în special la gramatică sau la sinonime. Plus că eu pot exploata foarte mult cunoștințele lor de limbă maghiară. Mă bazez pe ele și mă consult mereu cu colegul de maghiară și predăm în paralel când programa ne-o permite, cunoștințele în special la gramatică, dar și teorie literară.” (t/3/t)

În cazul în care limba română este predată de un profesor care nu cunoaște limba minorităților, elevii lucrează împreună, se ajută reciproc, traducând-și cuvinte și expresii unul altuia, mai ales în școli profesionale, unde se întâmplă ca clasa să fie mixtă. Atunci profesorii aranjează locurile astfel încât *un copil maghiar să stea lângă unul român*, astfel ajutându-se reciproc.

„Ceea ce duce la un sigur succes este relația dintre copii, adică să așezi un elev maghiar lângă unul român, să-i pui să vorbească, să se-mprietenească, astfel ambii elevi vor învăța limba celuilalt.” (t/3/p)

3. Cât de reușite sunt metodele de mai sus în privința dezvoltării competenței plurilingve?

În cazul întrebării a treia, în primul rând, o să prezint metodele propuse de persoanele întrebate, după care metodele folosite și propuse vor fi analizate cu scopul de a decide dacă pot fi considerate un „best practice” în oglinda competenței plurilingve.

Cele mai multe sugestii au fost formulate pentru predarea limbii române. Din aceste sugestii, majoritatea se referă la necesitatea predării limbii române la un nivel corespunzător minorităților, adică să fie predată aproape ca și cum ar fi o limbă străină, fiindcă oamenii simt necesitatea de a comunica în această limbă, dar nu la un nivel de limbă maternă. Persoanele întrebate, chiar dacă nu posedau un limbaj al lingvisticii, au enunțat necesități și propuneri care apar formulate mai distins și în lucrările unor lingviști importanți. Aceste propuneri sunt, printre altele, accentuarea caracterului interactiv al însușirii limbii, care impune abordarea limbii nu ca un sistem abstract de semne, ci ca „limbă în funcțiune”, ca instru-



ment al exprimării (Tódor, 2005). Mai specific, persoanele propun ca, în clasele primare și gimnaziale, educația privind limba română ar trebui să se preocupe de exersarea limbii, predarea să se facă pe bază de comunicare, unde elevii își pot însuși bazele, iar în liceu limba să fie predată într-un număr de ore mai redus (2-3 ore pe săptămână) când pot să se pregătească pentru examenul de bacalaureat.

„Este o problemă la predarea limbii române, mai precis că programa este la acel nivel ca și pentru vorbitorii nativi. Eu consider că acest fapt trebuie luat în felul următor, să însușim termenii, cuvintele de bază, scriitorii, părți din literatură care sunt importante de-adevăratelea și limba maternă la un nivel de vorbitor nativ... Eu aș propune ca elevii să învețe limba și literatura română într-un număr mai redus de ore.”
(t/3/p)

În ceea ce privește manualele, părțile care ar cauza dificultăți, ca arhaismele și regionalismele, ar trebui scoase din program. Textele literare ar trebui schimbate cu texte noi, mai moderne, dar care sunt în același timp mai accesibile elevilor.

Pe baza definiției date pentru termenul de competență plurilingvă prezentată la începutul acestei lucrări, „best practice” ar însemna să luăm în considerare competența plurilingvă a elevilor și a profesorilor și să profităm de cunoștințele lor existente în limba lor maternă, adică valorificarea creativă a experiențelor lingvistice anterioare (Tódor 2005). Din exemplele prezentate anterior, un profesor bilingv poate fi considerat un „best practice”, fiindcă poate să profite de cunoștințele de limbă maternă ale elevilor, și utilizarea mai multor limbi în cadrul unei ore de limbă, arătând diferite conexiuni între limbi, poate ajuta la dezvoltarea competenței plurilingve. În acest context, fenomenul transferului ar stimula eficiența învățării, implicând totodată înțuirea alterității prin limbă (Tódor, 2005). Sugestii ca predarea limbii române bazată pe comunicare sunt un semn de a încuraja dezvoltarea competenței plurilingve, fiindcă folosirea adevărată a limbii ar însemna o oportunitate pentru copii să folosească limba pe care nu prea o folosesc în alte domenii ale vieții. O astfel de perspectivă nu exclude cunoștințele metalingvistice, doar semnaleză necesitatea formării unui comportament comunicațional eficient, care să asigure actualizarea funcțiilor limbii în contexte diferite, exprimarea Eului prin acte lingvistice persuasive, infailibile (Tódor, 2005).

Concluzii. Constatări

În concluzie, putem spune că, prin felul în care persoanele întrebate definesc limba de stat, ele își arată concepția lor despre această limbă și nivelul cunoștințelor în această limbă. Educația de astăzi nu are în vedere aceste necesități, precum am văzut, fiindcă predarea limbii române ca o limbă maternă presupune că limba respectivă este folosită acasă și în alte domenii ale vieții sociale. Deci, predarea limbii române se bazează pe teoria că mediul adecvat și necesar este dat pentru a folosi această limbă, iar profesorii, ca și în cazul limbii materne, predau gramatică și literatură. Problema este că teoria nu are fond, fiindcă în multe cazuri limba română e folosită doar în context educațional. De exemplu, în cazul limbilor moderne, profesorii nu zic că elevul nu știe să vorbească limba respectivă, fiindcă nu o folosește acasă, ci admit că este responsabilitatea educației. Această responsabilitate ar trebui asumată și în cazul limbii române.

Bibliografie

- Cook, V. (1991): The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Creese, A. (2007): *Linguistic Ethnography*. In: Hornberger, Nancy H. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education* (vol. 10). Springer Science+Business Media, LLC, pp. 229-241.
- Dewaele, J.-M., Pavlenko, A. (2003): Productivity and lexical richness in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. In V. Cook (Ed.), *The effects of the second language on the first*. 120-141. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edwards, M., Dewaele, J.-M. (2007): Trilingual conversations: A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism* 11(2): 221-242
- Gumperz, John J. (1993): *Contextualization and Understanding*. In: Alessandro Duranti, Charles Goodwin (eds.) *Rethinking context: language as interactive phenomenon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hall, J. K., Cheng, A., Carlson, T. M. (2006): Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. *Applied Linguistics* 27/2: 220-240
- Heller, M. (2001): Legitimate language in a multilingual school. In: Monica Heller, Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport: Ablex, 381-402.
- Smitherman, G. (2004): Language and African Americans: Movin on up a lil higher. *Journal of English Linguistics*, 32(3), 186-196.
- Tódor, E.-M. (2005): *Școala și alteritatea lingvistică: Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Impedimente ale politicii educaționale privind bilingvismul în Ținutul Secuiesc

▼
Kiss Zsuzsanna Éva

Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc

Doctorand, Universitatea Szeged

e-mail: karimlily@freemail.hu
▲



Introducere¹

Bazându-se pe rezultatele unei cercetări empirice, acest studiu prezintă problemele politicii educaționale în practica predării limbii majoritare din școlile minoritare din Ținutul Secuiesc (județele Harghita și Covasna) cu predare în limba maghiară.

Pe de o parte, voi demonstra că necesitățile lingvistice ale vorbitorilor de limba maghiară care trăiesc în minoritate sunt neglijate semnificativ în învățământul școlar, datorită predării limbii de stat ca primă limbă (sau limbă maternă), a lipsei instrumentelor esențiale pentru o predare cu succes a limbii (planuri de învățământ și manuale speciale), respectiv datorită neglijării mediului lingvistic ca factor ce influențează învățarea limbii.

1 Acest studiu se bazează pe activitatea desfășurată în cadrul programului de cercetare LINEE (Languages in a Network of European Excellence), finanțat prin Programul Cadru FP6 al Uniunii Europene (nr. contract: 028388)

Pe de altă parte, voi analiza măsura în care metodologia defectuoasă a predării limbii majoritare contribuie la bilingvismul maghiar-slovac, maghiar-sârb, respectiv maghiar-român, al vorbitorilor de limbă maghiară minoritari și la formarea competenței acestora de a comunica în limbile oficiale ale statelor menționate.

Metode de cercetare: respondenți, colectarea și analiza datelor

Studiul prezintă rezultatele unei cercetări empirice. Interviuurile semistructurate au fost realizate, pe parcursul anului 2007, cu profesori și directori ai instituțiilor de învățământ cu predare exclusivă sau parțială în limba maghiară din județele Harghita și Covasna. În total s-au realizat 23 de interviuri, fiecare având o durată cuprinsă între 30 și 60 de minute. Am considerat importantă aplicarea metodei empirice, pentru că, în opinia mea, identificarea scenelor politicii educaționale din învățământul minoritar, care se realizează în practică, necesită mai mult decât studierea și analiza documentelor oficiale care fac referire doar dintr-un punct de vedere teoretic la posibile problemele de politică educațională din instituțiile de învățământ cu predare în limba maghiară, respectiv descriu, de cele mai multe ori, într-un mod ideal, punerea în practică a deciziilor referitoare la politicile educaționale. Punctul meu de vedere este susținut și de opinia lui Canagarajah (2006), care, referindu-se la Moore (1996), consideră că documentele privind politicile educaționale sunt, adeseori, ideologice și, în loc să reflecte realitatea, modelează practica conform concepțiilor teoretice. Folosind metoda lingvistică etnografică, voi prezenta punctul propriu de vedere al instituțiilor de învățământ examinate, concentrându-mă pe modul de aplicare a deciziilor privind politicile educaționale pe domeniile care necesită să fie dezvoltate pentru o mai bună reprezentare și implementare a intereselor minorității maghiare în ceea ce privește predarea limbii majoritare. Mai precis, prin formularea problemelor de politică educațională ale minorității respective legate de limba majoritară vreau să prezint punctul de vedere specific, propriu ('insider') instituțiilor minoritare de învățământ din regiune (Miles și Huberman, 1994: 6-7). În acest scop folosesc corpul de text obținut prin transcrierea interviurilor realizate în limba maghiară ca sursă de date pentru cercetare. În publicarea extraselor din interviuri, am păstrat struc-

tura corespunzătoare răspunsurilor date în cadrul interviurilor. Mai departe, vreau să atrag atenția și asupra faptului că interviurile nu au fost realizate în limba maghiară normativă.

Dat fiind că, în contextul unui interviu, subiecții intervievați nu prezintă o imagine a realității cu o validitate absolută, ci una pe care o pot armoniza cu punctul de vedere al comunității despre o situație anume, datele mele nu reprezintă „adevărul absolut”, ci situația politicii educaționale creată în circumstanțe concrete, pe care subiecții le-au prezentat conform propriilor experiențe (Block, 2000: 762). Prin această afirmație nu contest veridicitatea celor spuse de respondenți, doar vreau să subliniez că evaluarea și interpretarea unei probleme de politică educațională pot fi interpretate diferit în cazul fiecărui individ și al fiecărei comunități.

Corpul obținut din transcrierea textelor de interviu este grupat pe teme, iar extrasele de interviuri publicate mai departe sunt cele mai reprezentative din punctul de vedere al tematicii abordate. Rezultatele fac parte din proiectul LINEE (*Languages in a Network of European Excellence*), care este grupul de programe de cercetare științifică a „rețelei de excelență” a Uniunii Europene. Scopul principal al cooperării internaționale științifice este de a oferi o analiză coerentă și interdisciplinară a diversității lingvistice din Europa. Proiectul include 4 domenii tematice:

(a) limbă și identitate, (b) politică și planificare lingvistică, (c) multilingvism și educație, (d) limbă și economie. Cercetarea acestor tematici se realizează pe trei nivele: european, național și regional. Studiul meu prezintă rezultatele activității de teren desfășurate în cadrul proiectului LINEE de grupul de cercetare de la Facultatea de Litere a Universității din Szeged. Grupul de cercetare din Szeged analizează relația dintre diversitatea lingvistică și învățământ prin cunoașterea situației educaționale a minorităților istorice din România, Serbia și Slovacia. Astfel, proiectul își propune ca obiectiv să atragă atenția politicienilor Uniunii Europene care iau decizii în domeniul învățământului asupra deficiențelor posibile din învățământul minoritar și să prezinte soluții pentru înlăturarea acestora. Împreună cu universitatea din Bolzano, grupul de cercetare din Szeged a încercat să răspundă la următoarele întrebări: (i) În ce măsură ia sistemul educațional în considerare necesitățile lingvistice, culturale, economice și sociale ale grupurilor examinate?; (ii) Care este cadrul istoric în care s-a creat prezentul sistem educațional și în ce măsură se datorează factorilor istorici?; (iii) Ce fel de metode de predare a limbilor sunt aplicate în sistemele respective de învățământ?; (iv) În ce măsură contri-

buie metodele de predare a limbii la formarea competenței multilingvistice²?

Evaluarea datelor. Rezultate

Influența manualelor asupra învățării limbii

Conținutul teoretic al manualelor școlare, cu scopul de a dezvolta capacitățile lingvistice, și exercițiile referitoare la aplicarea acestuia constituie un factor problematic în cazul învățării limbii majoritare de către maghiarii din Ținutul Secuiesc. Programele pentru învățarea limbii cu scopul de a dezvolta capacitățile lingvistice includ dezvoltarea simultană a citirii, scrierii, comprehensiunii de text, a cunoștințelor gramaticale, a înțelegerii după auz, respectiv a competenței de comunicare (Myers-Scotton, 2006:42). Această concepție de predare ca limbă străină se regăsește doar într-o mică măsură sau deloc în manualele folosite pentru predarea limbii majoritare în școlile minoritare din Ținutul Secuiesc, fapt ce dăunează noțiunii de predare comunicativă a limbii, respectiv capacităților lingvistice ale vorbitorilor unei limbi minoritare, după cum respondenții au și menționat (vezi mai departe). Conform clasificării lui Myers-Scotton, competența de comunicare are două forme. Prima este competența lingvistică care înseamnă capacitatea individului de a recunoaște corectitudinea gramaticală a propozițiilor formulate într-o limbă anume. A doua competență, la fel de importantă, este cea de comunicare, care înseamnă capacitatea de a se manifesta verbal corespunzător situației de comunicare într-o societate anume (Myers-Scotton 2006:40). Întrebarea este dacă învățarea limbii majoritare și formarea competenței de comunicare sunt posibile într-un mediu de învățare unde predarea limbii se limitează la dezvoltarea cunoștințelor gramaticale și literare. Căci scopul primar al învățării unei limbi este ca individul să poată comunica în diferite situații lingvistice eficient și conform cunoștințelor și capacităților sale în limba pe care o învață. Folosirea limbilor este instrumentul de bază al autoexprimării în situațiile zilnice. Expresiile literare și regulile gramaticale învățate într-o limbă nu sunt de folos în mediul oficial sau în cel

2 Conform definiției lui Cook, competența multilingvă este aceea competență a persoanelor multilingve care permite folosirea limbilor vorbite în diferite situații lingvistice ale vieții lor.

de toate zilele, iar minoritatea se izolează considerabil în diferitele situații ale vieții sociale dacă nu învață limba majoritară la nivelul comunicării.

Manualele editate pentru predarea limbii majoritare în învățământul minoritar din Ținutul Secuiesc nu sunt potrivite pentru metodologia de predare ca limbă străină. Una din probleme este că predarea limbii de stat nu face deosebirea între mediul lingvistic minoritar și mediul limbii materne (atât la nivelul planurilor de învățământ, cât și la nivelul manualelor). După cum relatează și respondenții (extrasul de interviu nr.1), elevii din Transilvania, care au ca limbă maternă maghiara, învață limba română la nivelul secundar din aceleași manuale și după același plan de învățământ ca și elevii care au ca limbă maternă româna.

(1) Extras din interviu, profesor de istorie: Deci legea prevede că un copil maghiar, rom sau de altă etnie trebuie să învețe limba română ca și copiii cu limba maternă română. Consecința acestui fapt este că se solicită de la elevii minoritari să învețe cantități imense de gramatică și de literatură. Deci o altă problemă legată de manuale (extrasele de interviuri nr. 2, 3, 4 și 5) este că acestea se concentrează aproape exclusiv în jurul aprofundării cunoștințelor de gramatica limbii române și de literatură română. Ba mai mult, chiar o parte semnificativă din manual promovează vocabularul arhaic și regional al limbii române.

(2) Extras din interviu, director: Eu cred că, până când profesorii, respectiv sistemul educațional, cere interpretări specifice de texte și așteaptă interpretări literare, elevii din școala noastră vor avea probleme de comunicare în fiecare zi, ceea ce arată defectele și greșelile sistemului. Deci, până când la orele de limba și literatura română se scriu analize literare lungi, vor avea dificultăți când pe stradă cineva îi întreabă ceva (în română), ca să mă exprim mai subtil.

(3) Extras din interviu, profesor de istorie: Păi despre faptul că se predau o mulțime de lucruri, care de fapt nu sunt de folos în viața și comunicarea de toată zilele. Deci copiii nu comunică de fapt, ci învață despre regionalisme, arhaisme și o mulțime de probleme gramaticale pe care nu le vor întâlni în viitor și nu îi vor ajuta să vorbească bine limba română.

(4) Extras din interviu, profesor de română: În schimb, faptul că învață aceeași materie ca și un copil român, pentru care este și așa greu să învețe diferitele metafore din literatura română, sau învață epocile literare și să citească opere serioase, nu prea le folosește.

(5) Extras din interviu, profesor de română: Copilul maghiar trebuie să învețe lecțiile literare și gramatica ca și unul român, cerințele sunt aceleași. [...] Deci el sau ea trebuie să interpreteze aceeași poezie și primește

aceleași exerciții la bacalaureat. Și ar fi important ca, din acest aspect, să se facă o diferențiere, pentru că degeaba este româna limbă de stat, trebuie acceptat și faptul că pentru copii este o limbă străină.

Se pare că, în cadrul predării limbii în școli, nu este deloc important să se formeze sau să se dezvolte capacitatea de comunicare atât de necesară în viața de toate zilele. Pentru argumentarea acestui fapt să vedem următoarele extrase din interviuri (nr. 6 și 7).

(6) Extras din interviu, profesor de istorie: Elevii ar trebui învățați mai degrabă să vorbească limba română și nu faptul că cine, ce, când și cum a scris. Deci nu literatura, ci limba română ar trebui accentuată.

(7) Extras din interviu, profesor de română: (Copilul) cunoaște limba-jul de analiză al operei literare, dar nu știe să vorbească cu cineva pe stradă. Și nu va ști niciodată dacă se va menține acest program.

Sunt probleme serioase și în ceea ce privește nivelul lingvistic al manualelor. Dat fiind că, în Ținutul Secuiesc, la nivelul secundar nu există deloc manuale editate special pentru învățământul minoritar și conform necesităților lingvistice ale maghiarilor minoritari, sistemul de învățământ ignoră faptul că nivelul lingvistic al elevilor maghiari privind limba majoritară este departe de a atinge nivelul elevilor care au aceeași vârstă și ca limbă maternă româna, respectiv este departe de acela de a înțelege o operă literară. Această situație este descrisă în următoarele extrase (interviurile nr. 8 și 9).

(8) Extras din interviu, profesor de engleză: Gradul de dificultate și stilul manualelor vizează, în general, elevii români. Deci sunt scrise, în special, pentru elevii cu limba maternă română.

(9) Extras din interviu, profesor de română: În primele ore de română, trebuie să traduc 60-70 de cuvinte dintr-o poezie scrisă într-un limbaj simplu. Deci, înainte de a interpreta poezia, trebuie să explic cuvintele pentru elevii maghiari. Cu romanele este la fel. Un copil care din clasa a 9-a abia știe să citească are foarte de puține cunoștințe despre limbă, citește cu dificultate și cu greșeli. Cum pot să cer să citească la momentul potrivit un roman de 400-500 de pagini în limba română, când acesta necesită un efort în plus de la el sau ea.

Reluând cele spuse până acum, se poate afirma că planurile de învățământ și manualele editate pentru predarea limbii majoritare în școlile minoritare nu sunt potrivite pentru metodologia de predare ca limbă străină, fiindcă accentul pus pe cunoștințe literare și gramaticale exclude complet posibilitatea de a forma și de a dezvolta capacitățile de comunicare (citire, scriere și comprehensiune de text) în mod corespunzător.

Influența mediului lingvistic asupra învățării limbii

Influența lingvistică a mediului se poate observa la elevii maghiari în perioada când încep școala, respectiv pe tot parcursul anilor școlari. Conform lui Myers-Scotton (2006:42), gradul de învățare a limbii pe cale informală depinde atât de individ, cât și de comunitate. La începutul studiilor, elevii care cresc în mediul maghiar monolingv cunosc limba majoritară la un nivel de începător. Într-o comunitate în care individul este în contact zilnic și cu alte limbi, pe lângă limba sa maternă, acesta poate învăța limba străină respectivă în mod spontan și conform capacităților sale lingvistice. Nu se poate neglija nici faptul că în Ținutul Secuiesc comunitatea maghiară trăiește în bloc. Datorită lipsei mediului lingvistic corespunzător, elevii școlilor maghiare din această regiune, de multe ori, intră în contact cu limba română, pentru prima dată, doar atunci când încep școala. Comunitatea maghiară trăiește, în majoritate, în județele Harghita și Covasna, iar consecința acestui fapt este că membrii comunității folosesc limba majoritară mai ales când rezolvă probleme oficiale. Aprofundarea unei limbi depinde, în mare măsură, de mediul lingvistic, de posibilitatea de a folosi limba și în afara școlii. În regiunile unde maghiarii trăiesc în bloc, mediul lingvistic nu ajută la învățarea limbii majoritare. Într-un astfel de mediu monolingv, limba română se folosește doar la orele de română din școală. Adică, așa cum vom vedea din următoarele patru extrase din interviuri (nr. 45-48), copiii maghiari din Ținutul Secuiesc nu au posibilitatea să învețe limba majoritară în mod spontan, pentru că, în afara orelor de română (adică maximum cinci ore pe săptămână), nu folosesc nicăieri limba română. Acest fapt înseamnă, pe de o parte, că elevul care începe învățământul secundar nu cunoaște limba statului aproape deloc. Pe de altă parte, chiar dacă elevul ar fi învățat limba română în școală, nu ar putea s-o folosească în viața de zi cu zi, pentru că la orele de română se predau doar expresii literare și analize gramaticale. Următoarele extrase (interviurile nr. 10-15) arată interacțiunea dintre mediul lingvistic și cunoașterea limbii majoritare.

(10) Extras din interviu, profesor de română: Și atunci, eu aș zice că trebuie făcută deosebire și între comunitățile maghiarilor din diferitele regiuni. Pentru că nu-i același lucru că aici maghiarii sunt în majoritate și copiii chiar nu au unde să audă limba română atât încât s-o și învețe. Cei mai mulți rămân cu ceea ce aud în cele 4-5 ore de română la școală. Și acolo nu se poate învăța nimic altceva în română.

(11) Extras din interviu, director de școală: Din păcate, limba română se cunoaște foarte puțin în Ținutul Secuiesc și, fiind lingvist, știu că acest

lucru se datorează, în primul rând, mediului în care elevii sunt crescuți. Acolo nu se poate învăța limba română în mod spontan, deci copiii nu vorbesc româna, iar când ajung la școală nu prea pot spune că se joacă împreună cu elevii români. Astfel, pentru ei nu există un mod firesc de a învăța limba română.

(12) Extras din interviu, director de școală: Mai ales la Sfântu Gheorghe, unde mediul de limbă este astfel încât, în cea mai mare parte a zilei, suntem doar maghiari între noi. De aceea, ei (copiii) au cunoștințe slabe de limba română [...] Un copil care crește într-un mediu diferit, unde maghiarii nu sunt în majoritate, între români, va învăța româna, cu siguranță, mai bine și va avea un vocabular mai bogat decât ai noștri din Sfântu Gheorghe, Miercurea Ciuc sau Odorheiu Secuiesc. În aceste localități este foarte greu.

(13) Extras din interviu, profesor de română: Dar nu se ține cont de faptul că, în mediul secui, limba română este o limbă absolut străină pentru copil, adică copilul nu a vorbit niciodată română și aude cuvânt românesc doar la școală.

(14) Extras din interviu, profesor de română: Depinde de mediul în care au fost crescuți, dacă au prieteni români, dacă pe strada sau în cartierul unde stau sunt și români, atunci este destul de bun. Iar dacă nici în familie nu se încearcă să-i învețe, și nici în mediul lor nu se vorbește românește, atunci este foarte slab. Și le este foarte greu.

(15) Extras din interviu, director de școală: Eu cred că ar trebui considerat faptul că, eventual în județul Mureș, dar să nu luăm chiar județul Mureș, ci Oradea sau Satu Mare, unde cred că copiii întâlnesc mult mai mulți români sau pot vorbi românește într-un magazin, pe când la noi nu există ocazie pentru așa ceva. Și eu aș zice că trebuie făcută, iarăși, deosebire și între comunitățile de maghiari din diferitele regiuni.

În concluzie, se poate spune că, din perspectiva dezvoltării capacităților de a folosi limba majoritară, mediul direct de limbă vorbită al maghiarilor din Ținutul Secuiesc nu poate fi considerat un factor semnificativ în ceea ce privește achiziția limbii române.

Concepția de predare ca limbă străină

Așa cum s-a demonstrat prin exemplele de mai sus, limba majoritară nu se predă în Transilvania conform concepției de predare ca limbă străină (pentru cei care vorbesc o limbă minoritară nu există manuale speciale pentru învățarea limbii române). Adică, în manualele editate pentru învățarea limbii române în învățământul secundar, nu se folosește deloc



concepția și metodologia de predare a limbii române ca limbă străină. Mai jos, câteva extrase din interviuri (nr. 16 și 17) prezintă, într-un mod foarte ilustrativ, reacția națiunii majoritare la solicitarea dreptului lingvistic ca minoritatea să poată învăța limba majoritară cu ajutorul unei metodologii adecvate.

(16) Extras din interviu, profesor de română: Chiar și cuvântul este îngrozitor. Deci când în parlament se dezbate acest lucru, li se zbârlește părul când vreun deputat sau senator maghiar spune că ar fi mult mai eficient dacă limba română s-ar preda ca limbă străină încă din clasa întâi. S-ar putea preda așa liniștit. Dar le este groază când aud limbă străină, pentru că este limba statului, deci nu poate fi străină.

(17) Extras din interviu, profesor de engleză: Din păcate, româna nu este considerată limbă străină, nu există așa ceva. Eu cred că li se pare o idee scandaloasă, dacă eventual se ridică problema la nivel ministerial. Jumătate din personalul din minister ar face stop cardiac la gândul de limbă străină. Deci se consideră firesc să învățăm limba română, iar problemele rezultă din faptul că nu se predă la nivel de limbă maternă încă din clasa întâi.

Învățarea mai eficientă a limbii de stat

Problemele de politică educațională prezentate mai sus îngreunează, în mod evident, formarea competenței de comunicare în două limbi a minorității maghiare din Ținutul Secuiesc, respectiv formarea bilingvismului de calitate. Următorul extras din interviu (nr. 18) ilustrează foarte bine dificultatea funcționării sistemului.

(18) Extras din interviu, profesor de română: Aici este oarecum incomod, scârțâie, nu merge așa cum ar trebuie. Bietul copil ar spune, pentru că are minte și cunoștințe literare, dar nu poate să se exprime corect. Și atunci eu îl las să spună prima dată în maghiară, după care reformulăm împreună în română și eu îl corectez acolo unde a greșit. Și merge așa de greu.

Pe baza rezultatelor cercetării, se poate afirma că în instituțiile de învățământ din Ținutul Secuiesc se folosește cea mai nepotrivită metodă de învățare a limbii majoritare, adică limba română se predă ca limbă maternă pentru minoritatea cu limbă maternă maghiară. Prezentul model de predare a limbii majoritare corespunde modelului de segregare, con-

form căruia limba majoritară se predă la un nivel inferior și în paralel cu limba maternă, care este limba principală de învățământ. Acest fapt generează segregarea, inegalitatea de șanse și, nu în ultimul rând, izolarea minorității maghiare în cadrul societății românești (Kontra, 1997:77). Cu toate că se știe că această metodă de predare a limbii nu are succes, toți vorbitorii din Ținutul Secuiesc care au ca limbă maternă maghiara sunt nevoiți să învețe astfel limba statului în care trăiesc și unde sunt considerați ca minoritate etnică. Repertoriul lingvistic al individului bilingv poate fi extrem de divers în funcție de ce limbă se folosește în diferitele medii lingvistice (Myers-Scotton 2006:38). Pornind de la faptul că într-o comunitate maghiară majoritară individul are posibilitatea să aprofundeze doar cunoștințe gramaticale și literare privind limba majoritară, putem afirma că repertoriul lingvistic informal și oficial al maghiarilor minoritari nu este, probabil, foarte bogat.

Elaborarea unor planuri de învățământ și a unor manuale care aplică concepția de predare a limbii române ca limbă străină în învățământul școlar este o sarcină extrem de importantă pentru viitor. Această soluție ar trebui să includă o metodă de predare conform competențelor lingvistice, adică elevii maghiari să poată învăța în grupuri corespunzătoare nivelului lor de cunoștințe și din manuale structurate conform necesităților lingvistice specifice nivelelor de învățare. La elaborarea materialului de învățământ adecvat este foarte important să se țină cont și de faptul că mediul limbii majoritare al vorbitorilor limbii minoritare poate fi diferit, în funcție de acesta copilul având mai multe sau mai puține șanse de a cunoaște limba înainte de a începe școala și de a folosi cunoștințele de limbă aprofundate la școală. Rezolvarea acestor probleme ar contribui semnificativ la învățarea cu succes a limbii majoritare de către vorbitorii de limbă minoritară, respectiv la realizarea lingvistică și economică a limbii și impunerea cunoștințelor de limbă.

Concluzie

După cum am văzut, metodologia defectuoasă de predare a limbii majoritare constituie un impediment semnificativ pentru formarea competențelor de comunicare în limba majoritară în rândul comunităților maghiare din Serbia, Slovacia și România. Statele menționate nu au creat condițiile adecvate pentru predarea limbii de stat, ceea ce relevă ignorarea drepturilor lingvistice ale maghiarilor minoritari cu privire la bilin-

givism. În practică, limba majoritară se predă cu probleme în mediul minoritar maghiar din Slovacia și România (Transilvania), fiindcă în școlile minoritare maghiare nu sunt îndeplinite nici măcar condițiile de bază necesare. În primul rând, nu există manuale concepute special pentru școlile maghiare, iar profesorii sunt nevoiți să predea materialul pregătit pentru elevii cu limba maternă română sau slovacă. Materialul respectiv se concentrează mai mult sau mai puțin asupra gramaticii și literaturii, neglijând formarea și dezvoltarea competenței de comunicare. În al doilea rând, lipsa predării limbii majoritare ca limbă străină în școlile minoritare maghiare și predarea neelaborată, din punct de vedere metodologic, a limbii majoritare creează dificultăți în calea învățării cu succes a limbii majoritare, atât în România, cât și în Slovacia. În schimb, în Serbia, întotdeauna s-a ținut cont de faptul că limba maternă a minorităților nu este sârba, deci planul de învățământ al minorităților nu poate fi identic cu cel al sârbilor. Ideea că limba română sau cea slovacă ar trebui predată ca limbă străină nu a fost niciodată la ordinea zilei în România și în Slovacia. Chiar dacă politica educațională a Serbiei ia în considerare mediul lingvistic al minorităților, atunci când este vorba despre predarea limbii de stat, planurile de învățământ, manualele și alte instrumente didactice lasă de dorit. Cu toate că minoritatea maghiară și-a exprimat voința pentru dreptul său lingvistic, organele oficiale competente nu au vrut să audă, până acum, despre predarea mai eficientă a limbilor română și slovacă pentru cetățenii a căror limbă maternă nu este româna sau slovacă. În final, trebuie menționat și faptul că, la elaborarea manualelor, ar fi benefic să se țină cont și de factorii demografici, pentru că competența lingvistică a comunităților de maghiari în ceea ce privește limba majoritară diferă în funcție de regiunile unde trăiesc, adică dacă sunt în majoritate sau în diasporă.

Acest studiu este ediția revizuită a lucrării publicate în volumul conferinței Tavaszi Szél 2008, din care am preluat câteva pasaje și le-am actualizat cu privire la referințele și la rezultatele cercetării.

În studiul prezent, fac deosebire între *a doua limbă* (cea pe care comunitatea bilingvă o folosește pe lângă limba sa maternă) și *limba străină* (cea pe care unii membri ai comunității monolingve o achiziționează și folosesc în situații specifice (Kontra, 1990: 27-28). Conform acestei distincții, limba italiană, spaniolă etc. sunt limbi străine pentru maghiarii din Slovacia, iar limba slovacă este 'a doua limbă'.

Similar, limba franceză sau cea chineză sunt limbi străine pentru maghiarii din Transilvania, iar limba română este 'a doua limbă'.

În studiul prezent, folosesc definiția bilingvismului oferită de Meyers-Scotton (2006: 44), conform căruia bilingvismul este acea competență lingvistică care permite individului să comunice în două sau mai multe limbi în mod obișnuit.

Conform definiției lui Cook, competența multilingvă este acea competență a persoanelor multilingve care permite folosirea limbilor vorbite în diferite situații lingvistice ale vieții lor.

În acest studiu, nu vorbesc despre acele comunități maghiare minoritare care trăiesc în diaspora, adică unde mediul lingvistic este, mai ales, cel al limbii române.

În acest studiu, nu tratez terminologia privind denumirea limbii române din perspectiva predării și învățării limbii, fiindcă nu aceasta este tema studiului. Fiind fidelă limbajului folosit de respondenți, folosesc terminologia *limba română ca limbă străină*. Totodată, vreau să subliniez că, prin aceasta, nu dau calificative privind existența limbii române în România.

Bibliografie

- Block, D. (2000): Problematizing Interview Data: Voices in the Mind's Machine? *TESOL Quarterly* 34(4), 757-763
- Canagarajah, S. (2006): Ethnographic Methods in Language Policy. In: Ricento, Thomas, ed. 2006. *Language Polic.: Theory and Method*. Blackwell. 153- 169.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In: G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 57-69
- Kontra, M. (1997). Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól”? *Korunk*, 1997/1. 75-79.
- Miles, M. B. és Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 6-7.
- Moore, H. (1996): Language Policies as Virtual Reality: Two Australian Examples. *TESOL Quarterly*, 30, 473-98.
- Myers-Scotton, C. (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Limba rromani. Planificarea lingvistică în România între anii 1990-2008

✓
Gheorghe Sarău

Universitatea București

e-mail: sarau_2006@yahoo.com
^

Context

Dacă ar fi să comparăm situația de astăzi a frecventării școlii de către elevii cu identitate rromă asumată cu cea de acum optsprezece ani, observăm o creștere de 1½., (în anul 1990, în sistemul educațional erau 109.325 elevi rromi – preșcolari și elevi de la cl. I-XIII –, iar la finele anului școlar 2006/2007, numărul acestora crescuse la 263.409, adică 7,52%, raportat la totalul de 3,5 mil. preșcolari, elevi și tineri din învățământul preuniversitar).

Pe de altă parte, comparând datele din anul 1990 cu cele din anii școlari ulteriori, în privința studiului orelor de limba și literatura rromani, respectiv de istoria și tradițiile rromilor ori a studiului integral în limba maternă rromani, se constată o creștere continuă. E de consemnat faptul că în anul școlar 1992-1993, când a debutat studiul limbii rromani și la nivelul claselor I-IV, doar 368 de copii rromi studiau limba rromani, la jumătatea perioadei – în anul școlar 1988/1999 – numărul acestora era de aproape 2000, iar în martie 2001 se ajunsese la peste 11.000.

În prezent însă, numărul de elevi rromi care a optat pentru studierea curriculumului adițional rrom (format din 3-4 ore săptămânale de limba și literatura rromani la nivelul claselor I-a – a XII-a, respectiv din ora de

istoria și tradițiile rromilor, prevăzută la clasele a VI-a și a VII-a) ori care a trecut la studiul integral în limba maternă rromani a crescut de la 50 elevi, în anul 1990, la 26.805 – în anul școlar 2007/2008 (din care 320 învățau doar în limba maternă, la grădinițe și la cl. I-V), ceea ce înseamnă un salt spectaculos, incredibil, de 536 ori!

Raportat la numărul de elevi rromi cu identitate rromă asumată, care frecventează școala, observăm că între 9,81 % (în anul școlar 2006/2007) și 10,17% (în anul școlar 2007/2008) dintre elevii rromi optează, suplimentar, pentru orele de limba și istoria rromilor sau să studieze integral în limba maternă rromani.

Tabel – Școlarizarea rromilor comparativ cu predarea limbii și istoriei rromilor, în perioada 1990-2008

An școlar	Nr. Elevi rromi cu identitate rromă asumată	Nr. elevi rromi care au studiat limba și/sau istoria și tradițiile rromilor ori integral în limba rromani
2007/2008	263.409	26.805, din care 320 au studiat integral în limba maternă rromani
2006/2007	260.105	25.525, din care 140 au studiat integral în limba maternă rromani
2005/2006	243.008	24.903
2004/2005	220.000	24.129
2003/2004	183.176	20 528
2002/2003	158.128	15 708
1989 /1990	109.325	50

Sistemul de învățământ pentru rromi

În România, familia rromă poate alege pentru copilul său:

- învățământul cu predarea în limbile *română* sau *maghiară*, în funcție de tradiția locală și de familia de rromi. În cadrul



acestui tip de învățământ, părinții pot solicita pentru copiii lor studierea suplimentară a 3-4 ore săptămânale de limba și literatura maternă rromani sau/ și de istoria și tradițiile rromilor.

b) învățământul cu predare integrală în limba rromani (cu 4 ore săptămânale obligatorii de limba română).

Predarea limbii și literaturii rromani, a istoriei și tradițiilor rrome (în licee, școli și grădinițe)

a. Predarea a 3 ore săptămânale/clasă de limba maternă rromani, în trunchiul comun de discipline școlare, la cl. a IX-a – a XII-a (începând din anul 1990), la Școlile Normale (fostele licee pedagogice);

În România, predarea primelor ore de limbă rromani a început în anul școlar 1990/1991, la trei clase cu 50 de elevi rromi, ce se pregăteau să devină învățători rromi, în cadrul Școlilor Normale (Liceele Pedagogice) din București, Bacău și Târgu Mureș. Proiectul s-a încheiat în anul 1995, dar, sporadic, a fost replicat, îndeosebi din anul școlar 1995/1996 și, timid, din anul școlar 2001/2002, în cadrul altor licee pedagogice, din București, Slatina, Zalău, Cluj-Napoca, Iași, Bacău etc., unde s-au studiat și cele 3 ore săptămânale de limbă maternă rromani, prevăzute în planul de învățământ.

b. Predarea a 3-4 ore săptămânale/clasă de limba maternă rromani, în trunchiul comun de discipline școlare, la cl. I-a - a XII-a (începând din anul 1992 și până în prezent), respectiv o oră/ săptămână de istoria și tradițiile rromilor la clasele a VI-a și a VII-a.

Din anul școlar 1992-1993, se extinde studiul limbii materne rromani și la nivelul claselor I-IV, existând un număr de 368 copii rromi care studiau această disciplină, pentru ca, în prezent, în anul 2008, numărul elevilor rromi care studiază limba, literatura, istoria și tradițiile rrome să ajungă la 26.805 (cu peste patru sute de profesori, în 41 de județe din 42).

c. Predarea integrală în limba maternă rromani, secondată de studierea obligatorie a 4 ore săptămânale de limba română.

Acest tip de învățământ a demarat în anul școlar 2001/ 2002, la Școala nr. 12 Măguri – Lugoj, din județul Timiș, apoi, din anul școlar,

2006/2007 s-a extins la Șc. nr. 1 din Orăștie, în județul Hunedoara, pentru ca, din anul școlar 2007/2008 să se extindă și la Șc. nr. 1 Lupeni, din același județ, respectiv la alte unități școlare ca: Șc. Ineu (jud. Bihor), Șc. nr. 9 „Anton Pann” din Băila și Șc. Stoenesti din județul Olt. În prezent, 380 de elevi rromi sunt înscriși în învățământul monolingv de limba rromani.

Este de remarcat faptul că la cl. a V-a – a VIII-a de la Șc. 12 Măguri – Lugoj se face predarea parțială în limba rromani.

d. Predarea la grădinițe în limba rromani (cu abordări bilingve rromani – română) – din anul 2005 și până în prezent;

La inițiativa organizației rrome „Amare Rromentza”, se introduce, experimental, în anul 2005, în parteneriat cu ISJ Călărași, la Grădinița din Sărulești, predarea bilingvă rromani – română, la o grupă cu preșcolari rromi căldărari, iar din anul 2006 proiectul a fost extins de către aceeași organizație, în colaborare cu ISJ Iași și la Ciurea (în județul Iași). Învățământul preșcolar în limba rromani, cu metode de predare bilingvă, se extinde, din anul școlar 2006/2007, și la alte unități de învățământ preprimar, în prezent existând grupe cu preșcolari rromi la Bacău (3 grupe din anul 2007, la Șc. „Domnița Maria” din Bacău, la Șc. nr. 1 Dărmănești și la Șc. Gutinaș, Com Ștefan cel Mare), la Șc. nr. 12 Măguri (2 grupe) și la Șc. Ineu (Bihor, o grupă).

Predarea limbii rromani la nivel universitar

A. La Universitatea din București

1. la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine:

a. Organizarea cursului facultativ (optional) de limba rromani

Începând cu anul univ. 1992/1993, pentru prima dată în învățământul superior românesc, a fost inițiat studiul limbii rromani la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine a Universității din București, prin ținerea, de către prof. *Gheorghe Sarău*, a unui curs „facultativ” (optional) de limba rromani. Organizarea acestui curs a fost posibilă numai cu concursul, înțelegerea și perseverența câtorva reputați dascăli ai învățământului superior românesc: prof. univ. dr. *Nadia Anghelescu* – șefa de atunci a Catedrei de Limbi și Literaturi Orientale, prof. univ. dr. *Lucia Wald*, reputat indo-europenist, și prof. univ. dr. *Iancu Fischer* – decanul, în acea vreme, al Facultății de Limbi și Literaturi Străine din Universitatea București, iar pentru reglementarea

statutului acestui curs și pentru remunerarea profesorului *Gheorghe Sarău* a fost nevoie de intervenția energetică a rectorului din acea vreme, prof. univ. dr. *Emil Constantinescu*, care a reușit să spulbere pseudopretextele de ordin juridic și financiar invocate de unii funcționari ai Universității.

Acest curs, care s-a continuat până în anul 2001 – chiar și după înființarea, în anul 1997, a unei secții de indianistică (hindi – limba rromani) – și s-a adresat studenților de la secțiile de limbi străine, celor de la Facultatea de Filologie română, dar fiind deschis și altor studenți ai Universității sau din alte institute de învățământ bucureștene și din străinătate, celor care activează în domeniul rrom în cadrul unor organizații nonguvernamentale. Așa, de pildă, între cursanți s-au numărat și studenți de la facultățile de sociologie, teologie, drept, istorie, jurnalistică, muzică, psihologie, pedagogie, teatru etc.

b. Structurarea unei Catedre de indianistică în cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine din Universitatea București, cu prima promoție în 2001

În urma a trei oferte succesive, lansate de către prof. *Gheorghe Sarău* Universităților din Constanța (în octombrie 1991), din Craiova (în aprilie 1996) și din București (în aprilie 1996), Facultatea de Limbi și Literaturi Straine a Universității din București a îmbrățișat, în mai 1996, ideea structurării unei Catedre de indianistică, unde să funcționeze, prin alternanță, secția *hindi* (ce avea astfel șansa să fie reluată după o întrerupere de 2 ani) și *hindi-romani*. Astfel, cu începere din anul universitar 1996/1997, s-a redeschis secția B. hindi, iar din anul universitar 1997/1998, în urma examenului de admitere din toamna anului 1997, s-a deschis și secția *hindi-romani*. Pentru cele două secții (B. *hindi*, respectiv B. *hindi-romani*) au fost acordate cifre de școlarizare (anual, câte 7-10 locuri), prin alternanță, adică din 2 în 2 ani pentru fiecare secție. În anul universitar 1997/1998, secția B. *indianistică (hindi-romani)* a fost frecventată de 13 studenți ai Facultăților de Limbi și Literaturi Străine, respectiv, ai Facultății de Litere din București (12 studenți gaje și o studentă din etnia romilor, *Salomeea Romanescu*).

c. Secția B. limbă și literatură rromani, cu prima promoție în 2002

În perioada mai-august 1998, ca urmare a stăruințelor inspectorului *Gheorghe Sarău*, cu sprijinul acordat de Partida Romilor (*Nicolae Păun* și *Gheorghe Ivan*) și de alți lideri rromi (*Vasile Ionescu*), decidenții Facultății de Limbi și Literaturi Străine din București (decan *Sanda Râpeanu* și șeful

de catedră, conf. dr. *Viorel Bageacu*) și ai Facultății de Litere (prof. dr. *Horia Dan Mazilu*) propun ca, în locul secției de indianistică (hindi-romani) demarată în anul univ. 1997/1998, să se aprobe înființarea unei secții de sine stătătoare „B. limba și literatura romani”, cu începere din anul universitar 1998/1999, Ministerul acordând 10 locuri distincte în acest scop. În urma examenului de admitere (organizat în două sesiuni, în septembrie și octombrie 1998), au fost admiși 8 tineri rromi la specializările română-romani (6 studenți), respectiv la specializările franceză/engleză-rromani (2 studenți). În continuare, se acordă, anual, câte 10-15 locuri candidaților rromi.

d. Secția A. limba și literatura rromani, cu prima promoție în 2008

Din anul universitar 2005/2006, secția *B. limbă și literatură rromani* se transformă în secție *A. limba și literatura rromani*, cu câte 20 de studenți, anual.

2. la Departamentul de Învățământ Deschis la Distanță (CREDIS) al Universității din București

a. Secția „institutori – limba rromani”, din anul 2000 și până în 2008. Promoții de absolvenți rromi: 2003, 2005, 2006, 2007, 2008 (între 30 – 70 absolvenți/promoție);

În perioada 2000-2008, pregătirea institutorilor rromi-profesori de limba rromani/direcția de studii limba rromani, s-a realizat la Universitatea din București (Departamentul de învățământ deschis la distanță CREDIS), în cadrul unui program inițiat de M.Ed.C., în anul 2000, în parteneriat cu Universitatea București și cu sprijinul financiar inițial al organizației CEDU 2000+, apoi cu sprijinul financiar și al altor parteneri (preponderent, Reprezentanta UNICEF în România, Programul PHARE al M.Ed.C., OSI Budapesta, CRCR Cluj-Napoca, Fundațiile Providența și Noroc, Partida Romilor ș.a.), pentru achitarea taxelor de studii.

Studenții de la această secție au parcurs integral programa de limba și literatura rromani, ca secție B, a Facultății de Limbi și Literaturi Străine.

Cursanții rromi de la CREDIS au activat, în paralel, ca profesori de limba rromani sau/și de istoria și tradițiile romilor în școlile aflate în comunitățile lor de reședință.

b. Secția „pedagogia învățământului primar și preșcolar”, din anul 2005, în cadrul Programului rural (PIR), cu promoție în 2008

În anul universitar 2005/2006, în cadrul Programului pentru Învățământul Rural (PIR), au fost admiși, la nivel de țară, și 50 de cursanți rromi, ca bursieri, care au absolvit, în anul 2008, secția „pedagogia învățământului primar și preșcolar”, beneficiind și de un curriculum nuanțat prin 3 discipline facultative din domeniul limbii, literaturii și metodicii predării acestora (la Universitatea din București, Departamentul IDD CREDIS).

B. La Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Din anul universitar 2005/2006, prin Programul PHARE al M.Ed.C., adresat categoriilor defavorizate de elevi, s-au acordat 38 de burse pentru cursanții rromi, la secția IDD „pedagogia învățământului primar și preșcolar”, din cadrul la Facultății de Psihologie și Științele Educației – UBB Cluj-Napoca. Cursanții rromi beneficiază de curriculum nuanțat pentru discipline ce privesc limba, literatura, istoria și cultura rromani, cât și metoda predării acestora. Din anul univesitar 2006/2007, alți 20 de cursanți rromi se pregătesc la această secție, cu burse oferite în cadrul aceluiași program.

Formarea cadrelor didactice pentru limba rromani (institutori și profesori)

a. Formarea de învățători rromi la Școlile Normale (fostele licee pedagogice), ca un prim program, cu cicluri între anii 1990-1995, 1955-2000, 1996-2001, 2001-2006. În cadrul acestui Program, numărul de învățători și educatori a fost foarte mic, sub o sută, și datorită ciclului lung de formare (5 ani), dar și din rațiuni legislative (formarea de institutori). Pe de altă parte, doar un număr restrâns dintre aceștia s-a dedicat predării limbii și literaturii rromani, cei mai mulți dintre absolvenți funcționând ca învățători și educatori, atât la clase cu elevi nerromi, dar și la clase cu elevi preponderent rromi.

b. Formarea intensivă, de scurtă durată, prin cursuri de vară de limba și metodică predării limbii rromani

Din anul 1999 și până în 2008, Gheorghe Sarău a organizat 14 școli de vară de limba și metodică predării limbii rromani (în anii 2002,

2006, 2007, 2008 – câte două școli de vară), pentru câte 45-60 cursanți rromi (cooptați în fiecare lună septembrie a anului ca profesori necalificați, în curs de calificare la IDD). Prima școală de vară a fost finanțată de Guvern (1999), cea de-a doua (2000) – de către Ministerul Educației Naționale, iar edițiile 2001 – 2008 au fost preluate financiar de Reprezentanta UNICEF în România. În verile anilor 2006, 2007 și 2008 s-au organizat câte două școli de vară, câte una, anual, din aceste veri fiind finanțată de MECT. În anul 2002, Reprezentanta UNICEF a finanțat și o școală de vară pentru istoria, tradițiile și limba rromani.

c. Formarea prin cursuri IDD

Aici includem structurile de formare la distanță menționate mai sus, la tipul de predare în învățământul superior (secția *institutori-limba rromani* – *direcția de studii limba rromani* și secția *pedagogia învățământului primar și preșcolar*)

d. Formarea prin cursurile de zi ale Facultății de Limbi și Literaturi Străine – Universitatea din București

Aici se include secția de limbă rromani, la care ne-am referit anterior, ce are ca scop principal formarea de filologi, dar și de traducători, translatori, nu în ultim rând, de profesori de limba rromani. Anual, din anul 1997 și până în prezent, au absolvit între 10-20 de cursanți.

Producerea instrumentelor de lucru

A. Programe (curricula)

1. Programe școlare (curricula)

- de limba și literatura rromani

a. publicate de Gheorghe Sarău

1. Între 1991-1993 – apar primele două programe școlare pentru predarea limbii rromani la liceele pedagogice, respectiv la cl. I–XIII;

b. publicate de alți autori

Între anii 2001–2008, se produc programe noi de limba și literatura rromani, pentru clasele I–XII, de către autorii: Mihaela Zătreanu, Gheorghe Sarău, Elena Motaș, Camelia Stănescu, Pandelică Nicolae, Ionel Cordovan, Daniela și Pantilie Chircu Cristil, Gina Anton ș.a.

- de istoria și tradițiile rromilor

În anul 1999, Liviu Cernăianu publică prima programă școlară de istoria și tradițiile rromilor, care a fost revizuită și republicată în anul 2004 de Delia Grigore, Petre Petcuț și Laura Căpiță.

2. Programe pentru studiul limbii rromani la nivel universitar

În 1997 – prima programă de limba rromani pentru uz universitar;

În 2000 – prima programă de limba rromani pentru învățământul deschis la distanță;

B. Manuale școlare

1. Avându-l ca autor pe Gheorghe Sarău

- 1992 – *Mic dicționar rom-român* (București: Ed. Kriterion);
- 1994 – *Limba rromani*. Manual pentru clasele de învățători rromi (București: EDP, R.A.);
- 1995 – *Culegere de texte în limba țigănească*. Pentru clasele I-IV (București: EDP, R.A.). Edițiile ulterioare: *Culegere de texte în limba rromani*.

2. Avându-i ca autori pe Gheorghe Sarău, Camelia Stănescu și Mihaela Zătreanu

- 1998 – *Comunicare în limba rromani. Vakărimata. Anul I de studiu* (București: EDP, R.A.).

3. Având autori noi

- 2001 – *Limba mea, limba rromani (Abecedar)*, Autoare: Paula Mailat, Mirena Cionca și Olga Markus), Ed. Academprint, Tg. Mureș.
- 2001 – *Mirro anglutno lil. Abecedar*, Autoare: Mihaela Zătreanu), Ed. Veritas, București.
- Între 2002 – 2004, Mihaela Zătreanu publică la aceeași editură seria de manuale pentru clasele I – IV);

4. Manuale școlare publicate în baza noilor programe școlare

α. Avându-l ca autor pe Gheorghe Sarău

- la Editura Sigma din București

1. *Limba și literatura rromani*. Manual de comunicare, cl. I (2005);
2. *Limba și literatura rromani*, cl. a II-a. Abecedar (2005) – în colab. cu Camelia Stănescu;
3. *Limba și literatura rromani*, cl. a III-a (2005);
4. *Limba și literatura rromani*, cl. a IV-a (2006);
5. *Limba și literatura rromani*, cl. a IX-a (2006);

- la alte edituri (Editura Alpha MDN, București)

6. *Limba și literatura rromani*, cl. a V-a (2007).

b. Având alți autori

1. *Limba și literatura rromani*, cl. a II-a. Abecedar. Autoare: Olga Markus (2005, București: ES Print);

2. Caietul pentru manualul *Limba și literatura rromani*, cl. a II-a. Abecedar. Autoare: Olga Markus (2005, București: ES Print);

3. *Limba și literatura rromani*, cl. a IV-a (București: EDP, R.A. 2006). Autori: Elena Nuică, Ionica Duroi și Stoica Mantu;

4. *Ghidul de limba și literatura rromani*, Șansa a II-a, nivel I – IV, București: Ed. Step by Step, 2006. Autoare: Camelia Stănescu și Daniela Cristil Chircu.

5. *Ghidul de limba și literatura rromani*, Șansa a II-a, nivel VI – X, București: Ed. Step by Step, 2006. Autoare: Gina Anton.

C. Manuale și materiale auxiliare

Între anii 1990-2008, se publică un număr impresionant de lucrări auxiliare, cu destinație inclusiv școlară (a se vedea *Bibliografia* realizată de Gheorghe Sarău pentru perioada 1990-2008), între care: *Aritmetica bilingvă și Aritmetica trilingvă* (rromani – română – maghiară, autori: Ion Ionel și Mariana Ion-Costin, 2007, Tg. Mureș: Liga Pro Europa), *Manualul de istoria și tradițiile rromilor* (Ro MEDIA, București, 2003; autori: Petre Petcuț, Delia Grigore și Mariana Sandu) etc.

- Lucrările au fost publicate, în principal, de Editura Kriterion (colecția „Biblioteca Rromani”), Editura „Neo Drom”, Editura „Aven Amentza”, Editura Dacia Cluj-Napoca, Editura Vanemonde și RO Media din București, Editura Veritas, Editura Sigma, Editura Salvați Copiii, Editura rromani Criss ș.a.

D. Cursuri universitare pentru limba, literatura și cultura rromani

- Între 2001–2005, Universitatea din București, prin Editura CREDIS a Departamentului de Învățământ Deschis la Distanță și prin Editura Universității din București, a publicat 10 lucrări și cursuri universitare pentru uzul studenților rromi de la institutori-limba rromani, respectiv de la secția de limba și literatura rromani (lexicologie rromă, morfologie și sintaxă, curs practic audio de limba rromani, istoria literaturii rromani, antropologie și folclor rrom, cultură și civilizație veche indiană – două titluri etc.

- În 2008, UBB Cluj-Napoca (Facultatea de Pedagogie-Psihologie) va publica un curs de *Structuri ale limbii rromani*, destinat studenților rromi din actualii ani II și III de la secția „pedagogia învățământului primar și preșcolar”.

Cultivarea limbii și istoriei rromilor prin forme ale educației extrașcolare

- Din anul 2000, s-a organizat *Concursul național școlar de limba rromani* (anual, câte 70 concurenți din cl. a VII-a – a XII-a, iar la fazele locale și județene participă și elevii din cl. a II-a – a VI-a);
- Din anul 2008, s-a început organizarea unui concurs similar de *istoria și tradițiile rromilor* (pentru 70 concurenți, anual);
- Între anii 1998 – 2005, s-au desfășurat *Taberele de vară pentru limba și creația rromani*, iar în anii 2003, 2004 și 2005 s-a derulat și o *Tabără interculturală* (în fiecare an au participat câte 200 – 250 elevi rromi, care studiau limba rromani în școli);
- Din anul 2007, se derulează *Parada portului și dansului tradițional rrom* (170 elevi și instructori, Costinești, 6 zile/vară) etc.

Principii în promovarea limbii rromani în sistemul școlar și universitar

Autorii programelor, ai manualelor școlare, cât și profesorii de limba rromani, în demersul lor didactic, cultivă:

1. respectarea grafiei oficializate în cadrul Congresului al IV-lea al Uniunii Rome (Polonia, aprilie 1990);
2. promovarea în comunicarea alertă, pe internet, a grafiei alternative a limbii rromani, fără diacritice (cu grafeme de tipul: sh, zh, ch, ts = tz etc).
3. respectul și toleranța lingvistică (prin oferirea de variante pentru fiecare din dialectele majore: ursăresc, căldărăresc, spoitoresc/cositoresc și carpatic), cu indicarea formei regulate, legitime, sub aspect fonetic, morfologic, sintactic și, mai ales, lexical;

4. încurajează elevii ca, pentru lexicul modern, să adapteze specific lexicul internațional și/sau din limba engleză, eludându-se, astfel, cuvinte de influență locală (din limbile din contactul de proximitate: română, maghiară, turcă, sârbă etc);

5. scrierea și comunicarea, cu orice prilej oferit, în limba rromani, cu respectarea grafiei oficiale pentru a se spori comprehensibilitatea la nivelul comunicării scrise;

6. recuperarea cuvintelor vechi din mostrele de folclor de la părinți și bunici, prin consemnarea lor scrisă sau prin înregistrări audio și filme.

Rezultate

- Număr de elevi care și-au asumat identitatea rromă: peste 263.409 (în 1990 erau 109.129);
- Număr de elevi rromi care studiază limba și/sau istoria rromilor: 26.805 (3-4 ore/săptămână);
- Numărul profesorilor de rromani și de istoria rromilor: între 420-460, în 40-41 județe;
- Peste 600 de mediatori școlari rromi;
- 42 inspectori cu problemele educaționale ale rromilor;
- 60 metodiști cu școlarizarea rromilor și predarea curriculumului rrom în județe;
- Predarea integrală în limba rromani la cl. I – a IV-a, la: Școala nr. 12 Măguri (Lugoj, jud. Timiș), Șc. 1 Orăștie și la Sc. 1 Lupeni (HD), Șc. Ineu (Bihor), Șc. Nr. 9 Anton Pann (BR), Stoenesti (OT) – 380 elevi rromi;
- Predare parțială în limba rromani la cl. V-VIII (Șc. 12 Măguri – Lugoj);
- Curriculum bilingv rromani-român în grădinițele de la Sărulești (jud. Călărași), Ciurea (Iași), Bacău (3 unități), Șc. nr. 12 Măguri (2 grupe), Ineu (BH);
- 7940 copii, adolescenți, tineri și adulți rromi au urmat „Șansa a doua” în intervalul 2005-2007. Alți 6300 au fost înscriși în anul șc. 2007/2008; în program, se studiază, opțional, și o oră de limba maternă rromani;
- Peste 3000 cadre didactice nerome de la grupe și clase cu elevi rromi au urmat cursuri de formare continuă în rromanipen educa-



țional, între 1994-2008, în cadrul cărora au primit informații din domeniul limbii, istoriei și culturii rromilor.

Concluzii

Experiența dobândită de România după anul 1990, dar, mai ales, după anul 1998 – atât cantitativ, cât și calitativ – în direcția organizării sistemului de învățământ de/în limba rromani, o așează, incontestabil, pe un loc de întâietate mondială. Dar până la modelul intern ideal, cel „maghiar”, cu predare monolingvă – cu discipline predate integral în limba maternă rromani – cel puțin până la clasele a V-a, mai sunt multe de făcut.

Examenul de bacalaureat la limba slovacă în Republica Slovacă și în străinătate

Simon Szabolcs,
Universitatea „Selye János” – Komárno, Republica Slovacă
e-mail: simons@selyeuni.sk

În prima parte a studiului, vă voi prezenta schematic, metodică examenului de bacalaureat în liceele minoritare, de limba maghiară, în contextul procesului de predare în limba maghiară ca limbă majoritară în Bazinul Carpatic. Mai întâi, vă voi prezenta situația din Republica Ungară, iar la sfârșit, pe cea din Republica Slovacă.

Examenul de bacalaureat¹ reprezintă o etapă importantă în procesul didactic: absolvirea liceului înseamnă, totodată, condiția începerii studiilor superioare. Examenul depinde de pregătirea elevilor în liceu. Este evident că, la examen, elevii pot primi întrebări și subiecte numai în felul și despre ceea ce au învățat în liceu și că, de asemenea, examinarea nu poate urma alte căi decât cele cu care ei sunt obișnuiți.

Examenul de bacalaureat în străinătate

Ucraina. Examenul de bacalaureat de limba maghiară constă din două forme de examinare: examenul scris și cel oral. Examenul scris cu-

¹ Cu privire la metodică examenelor de bacalaureat din Europa, vezi Mátrai, 2001.

prinde o dictare sau reproducerea unei opere literare învățate în liceu. Aceste subiecte alternează de la un an la altul. Subiectul este transmis școlilor, în ziua examenului, în plicuri sigilate, de către Institutul de Educație Continuă a Cadrelor Didactice din Ujgorod. Examenul de literatură (maghiară și universală) este un examen oral, opțional. Tematica este alcătuită de Institutul de Educație Continuă a Cadrelor Didactice din Ujgorod pentru toate liceele în care limba predării este limba maghiară.

Examenul scris de limba ucraineană este obligatoriu. Până în anul 2005, elevii au primit o dictare. De atunci, examenul constă din reproducerea unei opere literare. Elevii din instituțiile de învățământ cu limba de predare maghiară au primit subiecte diferite de cei din instituțiile cu limba de predare ucraineană. În ultimii ani acest lucru s-a schimbat.

România. Examenul de bacalaureat din limba și literatura maghiară constă dintr-un examen scris și unul oral. La examenul scris, elevii primesc o tematică unică pe plan național, determinată de Ministerul Educației și Cercetării. La fel, și la examenul oral, subiectele sunt aceleași pe plan național. Începând din clasa a V-a, în școlile cu limbă de predare maghiară, programa limbii și literaturii române este aceeași ca și în școlile cu limbă de predare română; adică materia, cerințele examenului de capacitate și de bacalaureat sunt identice. La examenul de bacalaureat de limba și literatura română, minoritățile vorbitoare de limba maghiară trebuie să facă față acelorași cerințe ca și cei majoritari, vorbitori de limba română. Elevii din Secuime întâmpină mari dificultăți la examenul de bacalaureat din cauza limbii române.

Croația. În anul 2006, Ministerul Educației a inițiat și a efectuat pentru prima oară o testare a cunoștințelor liceenilor. Testarea a durat trei zile, și a vizat numai elevii din primul nivel al ciclului liceal în cazul a trei discipline: la limba croată, la matematică și la o limbă străină – în cazul liceelor cu limbă de predare maghiară, limba străină era cea germană. De atunci s-au mai făcut testări din informatică, și din încă două discipline, chiar și din maghiară. Numai acei elevi puteau să se prezinte la examenul de bacalaureat care, în timpul studiilor liceale, au luat parte, măcar o singură dată, la testele amintite. Însă sistemul nu este definitiv, metodologia examenelor fiind încă în faza experimentală. Testele amintite pot fi considerate ca examene pregătitoare sau simulări ale examenului de bacalaureat.

În Croația există o singură instituție în care procesul de predare la nivel liceal se desfășoară în limba maghiară. Până nu demult, elevii din clasele terminale au dat examenul de bacalaureat după modelul tradițional, ceea ce înseamnă că examenul de limba maghiară consta dintr-o probă orală și una scrisă. La examenul oral, elevii au tras trei subiecte din cele existente, iar la cel scris, președintele comisiei a desemnat trei subiecte, dintre care elevii trebuiau să dezvolte unul singur. Este obligatorie predarea unei teze de bacalaureat.

Republica Slovenia. Examenul de bacalaureat din Slovenia este conceput în așa fel încât absolvenții trec de la liceu la universitate fără admitere. Din acest punct de vedere, este similar examenelor de bacalaureat ale celor mai multe țări europene. Examenul de bacalaureat constă din două discipline obligatorii și din două (sau trei) opționale. Fiecare candidat trebuie să dea examen din limba maternă (slovenă, în regiunile bilingve, maghiară, respectiv italiană), dintr-o limbă străină (engleză, germană, franceză, italiană, spaniolă, rusă) și din matematică. În cazul câtorva discipline, candidatul poate să aleagă între două forme de examinare: cea generală și cea de dificultate sporită. La limba maternă, de exemplu, examenul poate fi numai de dificultate sporită, însă în cazul celorlalte două discipline obligatorii, ei pot alege gradul de dificultate. În cazul disciplinelor opționale, elevii pot alege gradul de dificultate numai la examenul de limbă străină, a doua limbă și limba latină.

Elevii din școlile cu limbă de predare bilingvă pot alege care dintre limbi, cea maghiară sau cea slovenă, va fi considerată limba maternă la examenul de bacalaureat; teoretic, această alegere se poate face indiferent de naționalitatea candidaților. Alegerea depinde de concepția elevilor în privința statutului acordat limbilor, cu alte cuvinte, care limbă este considerată prima din punctul lor de vedere. Acei elevi maghiari care aleg limba maghiară pot alege, în clasele XI și XII, între două nivele de învățare a limbii slovene. Ei pot avea ore împreună cu acei elevi a căror limbă maternă este slovena, învață 4 ore pe săptămână cu ei și participă la orele care îi pregătesc pentru examenul de bacalaureat din limba slovenă, sau pot avea ore mai puține (3) pe săptămână, în care învață limba majoritară. De obicei, elevii aleg a doua variantă.

Examenul de bacalaureat din limba maternă se desfășoară în două etape. La examenul scris, candidații primesc un subiect din literatură și un test de limbă. La literatură, candidații trebuie să scrie un eseu literar sau o lucrare cu caracter analitic-interpretativ, de 700-1000 de cuvinte

pe o temă cunoscută din programa școlară, pe baza operelor specificate, alegând unul din două subiecte propuse. Elevii au la dispoziție 150 de minute. Nota de la literatură reprezintă 50% din nota generală. Corectarea lucrărilor se face de către profesori ai altor instituții.

A doua etapă constă dintr-un test de limbă. Comisia formulează sarcinile pe baza unui text non-literar. Ultimul subiect al testului cuprinde alcătuirea unui text (de 100-120 de cuvinte) cu caracteristici indicate (gen și tip) pe o temă dată. Testul este alcătuit în așa fel încât să cuprindă întrebări referitoare la toate nivelurile limbii, luând în considerare, bineînțeles, programa școlară și specificul textului ales. Nota testului reprezintă 30% din nota generală.

Republica Ungară. Finalitățile reformei sistemului au ca punct de plecare complexitatea sistemului educațional. Specialiștii procesului educațional din Ungaria interpretează reforma ca învățare, adică reforma trebuie să funcționeze ca „un sistem inteligent de învățare” (vezi Halász, 2006). Reînnoirea examenului de bacalaureat este rezultatul unui proces complex. Mărimea și caracterul acestuia le voi ilustra numai prin câteva date.

Pa baza concluziilor studiilor de caz putem afirma că efectul reformei este unul pozitiv, înregistrându-se rezultate mult mai bune (vezi Horváth-Lukács, 2006:2). Rezultatele obținute de candidați la examenul de bacalaureat – comparând rezultatele obținute în anul 2004 la simularea examenului de bacalaureat și rezultatele noului tip de bacalaureat din anul 2005 – susțin ipotezele specialiștilor: „dacă un examen are miză, pregătirea este mai eficientă și motivația de performanță este mult mai intensă” (Horváth – Lukács, 2006:3).

În anul 2005, disciplinele din care candidații au putut da examen erau în număr de 103 la nivelul mediu și 73 la nivelul ridicat de bacalaureat. Pe lângă disciplinele obligatorii, candidații au avut posibilitatea de alege din paleta variată a limbilor străine, și se poate remarca posibilitatea susținerii examenului de nivel mediu, de exemplu, din discipline ca arta dramatică, etică, științele sociale, mass-media și cinematografie, religie.

În școlile bilingve, respectiv în cele cu limba de predare în limbile minorităților, candidații pot da examene la disciplinele de bază și într-o altă limbă decât maghiara, ceea ce reiese și în următoarele date: candidații au dat examene scrise la matematică în 8 limbi la nivel mediu, la nivel ridicat în 3 limbi, după examinare tradițională în 7 limbi; în cazul

istoriei: la nivel mediu în 8 limbi, la nivel ridicat în 3 limbi; în cazul fizicii, la nivel mediu în 3 limbi, la nivel ridicat într-o singură limbă, tradițional în 5 limbi; la nivel mediu, în cazul geografiei, în 6 limbi, în cazul biologiei în 5 limbi, la informatică în 5 limbi.

Interesul acordat pregătirii examenului de bacalaureat se reflectată și prin faptul că s-a înființat o comisie de 108 de persoane pentru întocmirea testelor scrise și a ghidurilor de corectare-notare și a funcționat o comisie de specialitate pentru elaborarea subiectelor examenului oral. Candidații și evaluatorii au valorificat 222 de tipuri de teste și ghiduri de evaluare a lor. În Centrul Național de Evaluare și Examinare a Învățământului (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont – OKÉV) s-au alcătuit 100.000 de pachete de teste, care au fost expediate în centrele de examinare. Fără îndoială însă, în comparație cu numărul candidaților care au optat pentru o instituție universitară în anul 2005, numărul elevilor prezenți la examenul de bacalaureat de nivel ridicat a fost semnificativ mai scăzut.

Situația din Slovacia

Disciplina de bacalaureat limba și literatura slovacă este prezentă în școlile cu predare în limba maghiară încă din anii 1950. Rezultatele obținute sunt, de obicei, satisfăcătoare, deși, de multe ori, absolvenții maghiari sunt acuzați că „nu cunosc limba slovacă”. În același timp, putem constata că elevii cu abilități mai bune pot învăța limba slovacă în școală în așa fel încât ei pot să se descurce în continuare.²

Am fost martorii unei schimbări majore când, începând din anul 2006, s-a introdus simularea examenului de bacalaureat din limba și literatura slovacă la nivel mediu și ridicat. Principiul noului sistem de examinare constă în obținerea standardizării, a evaluării echitabile și a obiectivității. Aceste finalități în școlile cu predare limba de predare maghiară s-au dovedit a fi problematice.

2 În general, putem spune că acei elevi care își continuă studiile în instituțiile superioare cu predare în limba slovacă nu au probleme legate de limbă. Deci, absolvirea unei școli cu limbă de predare maghiară nu reprezintă un obstacol. Pe de altă parte, nu avem date despre rezultatele acelor copii maghiari care au absolvit școli cu predare în limba slovacă. (Prin rezultate, înțelegem numărul absolvenților instituțiilor superioare.)

S-a încercat, mai mulți ani la rând, introducerea unei noi forme de examinare la limba și literatura slovacă, în cazul școlilor cu predare în limba maghiară, numită examinare externă. Rezultatele acestor simulări erau, de obicei, satisfăcătoare. În același timp, situația diferită a regiunilor cu populație maghiară, cunoștințele de limbă slovacă ale maghiarilor și eterogenitatea competențelor lingvistice de limba slovacă, pun sub semnul întrebării valoarea, obiectivitatea examenului.

Din punctul de vedere al elevilor maghiari, limba slovacă este limba majorității, fiind, în același timp, și limba oficială a țării. În școlile cu limbă de predare maghiară, slovacă este a doua limbă, deci o limbă care se predă în ore speciale, destinate învățării limbii slovace.³ Bineînțeles, programa școlară, manualele școlare⁴ sunt diferite față de cele întocmite pentru școlile cu predare în limba slovacă. Diferă însuși scopul acestor două discipline.

În ceea ce privește eterogenitatea competențelor elevilor în limba slovacă, aceasta este dependentă de structura demografică a populației maghiare din Slovacia. Maghiarii din Slovacia locuiesc pe o fâșie de 500 km de-a lungul graniței de sud. În unele zone, această fâșie este foarte îngustă, de doar zeci de km, întrerupându-se chiar în partea estică. În vest, însă, este mai lată și locuitorii acestor ținuturi sunt predominant maghiari. Faptul că 75% din minoritatea maghiară locuiește în mediul rural este un factor semnificativ (Este semnificativ deoarece, față de marile orașe, mediul rural dispune de contexte comunicaționale reduse, private de stimulenți lingvistici variați.).

În localitățile unde maghiarii trăiesc în diasporă, ei au contact direct, permanent cu populația slovacă. Datorită acestui contact direct, elevii care locuiesc în aceste localități (în orașele mari, de exemplu Bratislava, Košice și în împrejurimi) au, de obicei, competențe de limbă mult mai

3 În opinia profesorilor care predau în regiuni cu populație predominant maghiară, programa disciplinei limba și literatura slovacă este adecvată în forma actuală. Susținătorii acestei opinii se referă, poate, la faptul că, nici în ziua examenului de bacalaureat, competențele de limbă slovacă ale elevilor nu sunt dezvoltate în mod adecvat. Colegii ne povestesc, deseori, că elevii învață sânguincios subiectele, de exemplu, pot să reproducă un text, însă aceste subiecte nu reprezintă pentru ei cunoștințe pe care le-ar putea valorifica în afara școlii. Această disciplină este considerată inutilă, ea servind numai la obținerea unor note bune la școală.

4 Este îmbucurător faptul că apar din ce în ce mai multe manuale la edituri din țară, scrise de autori autohtoni. Am ajuns la posibilitatea de a putea alege, de exemplu, în cazul limbii și literaturii maghiare predate la liceu, între două serii de manuale aprobate de Ministerul Educației.

dezvoltate, decât cei care locuiesc în regiuni cu populație predominant maghiară (de exemplu, în regiunea Žitný ostrov). Datorită acestui lucru, rezolvarea unui test standardizat nu prezintă aceeași dificultate pentru candidații din diasporă și pentru cei din regiuni cu populație predominant maghiară. Adică, s-ar putea ca un examen de bacalaureat pentru un candidat să fie relativ ușor, iar pentru celălalt să fie dificil, în funcție de mediul lingvistic de unde provine. Rezultatele bune obținute la examenul de bacalaureat de nivel A de către elevii care locuiesc în zone cu populație predominant maghiară nu înseamnă neapărat că ei au „cunoștințe aplicabile” mai bune decât cei din diasporă care au avut aceleași rezultate la examenul de nivel B. (Problema a constituit faptul că, în virtutea proiectării propuse, examenul de bacalaureat ar fi reprezentat condiția admiterii la universitate).

La ora actuală, reforma procesului de examinare urmărește o altă direcție. În acest an s-a renunțat la tipul extern de examinare a candidaților din școlile cu predare în limba maghiară, la limba și literatura slovacă. În 2008, bacalaureatul din limba și literatura maghiară și slovacă s-a dat la două nivele.

Rezultatele noului sistem de examinare

Cunoștințele de limbă slovacă ale candidaților au fost studiate pe baza testelor externe, scrise. Pe baza acestui tip de investigație a rezultatelor examenului de bacalaureat (a testului standardizat)⁵, se pot constata următoarele:

La nivel A (pe baza unui eșantion de 100 de teste), elevii au avut rezultate foarte bune la întrebările referitoare la istoria literaturii și culturii, legate de perioada numită școala lui Štúr, perioada trezirii conștiinței naționale slovace. Testul cuprindea două întrebări deschise referitoare la această perioadă. Candidații au răspuns corect în proporție de 89 și 95%. Rezultatele au fost mai slabe în cazul înțelegerii textului și al întrebărilor referitoare la fenomenele gramaticale. Răspunsul așteptat la una dintre întrebările testului ar fi trebuit să cuprindă numele propriu *Slovenské národné divadlo*. Este surprinzător că un procent mare (19,5%) al elevilor

5 În Slovacia, evaluările didactice și educaționale erau făcute până în august 2008 de către Institutul Pedagogic Național. În prezent, sarcinile de acest tip îi revin Instituției de Evaluare Națională și Internațională.

nu l-a scris corect. Cel mai frecvent, ei au scris cu litere mari cele trei cuvinte (*Slovenské Národné Divadlo*), contrar standardului slovac. Nesiguranța în ortografia numelui propriu se datorează interferenței lingvistice;

. 2. Nivelul B (pe un eșantion de 100 de teste). În comparație cu rezultatele obținute la nivelul A, elevii au avut rezultate mai slabe, însă putem spune că acestea au fost totuși bune în cazul întrebărilor referitoare la istoria literaturii și culturii legate de perioada numită școala lui Štúr, perioada trezirii conștiinței naționale slovace. Testul cuprindea două întrebări deschise referitoare la această perioadă. Cele două întrebări erau similare, însă mai puțin grele față de întrebările nivelului A. Candidații au răspuns corect în proporție de 83 și 92%. Se pune mare accent pe această tematică în liceu.

Se poate observa o corelație interesantă între răspunsurile date la întrebările ce au scopul de a evalua competențele legate de limba a doua și întrebările factografice. În multe cazuri, acei candidați care au răspuns corect la întrebările legate de limba a doua nu au răspuns deloc la celelalte întrebări referitoare la date simple. De exemplu, unii elevi au scris corect forma la imperativ a câtorva verbe neregulate (de ex. *ís-cho*, „a se duce”). Pentru copii, vorbitori de limba maghiară, acesta este un exercițiu relativ greu. Totodată, ei nu au răspuns la întrebări care cereau cunoștințe lexicale (de exemplu, cine este autorul unei opere literare date). Subiecții acestui grup au avut, în mai multe cazuri, rezultate mai slabe în semestrul în care s-a predat tematica respectivă. Se pare că este vorba de faptul că acei elevi care au competențe bune la a doua limbă nu învață prea mult la această disciplină deoarece, având cunoștințe bune de limbă, au rezultate bune fără să-și „umple capul” cu date. În majoritatea cazurilor, elevii acestor grupuri provin din localități unde au în permanență legătură cu limba slovacă.

În cazul predării limbii slovace, una dintre problemele constante o reprezintă învățarea termenilor tehnici. În ceea ce privește predarea acestor termeni, se pot vedea diferențe mari între liceele cu predare în limba maghiară. Pentru exemplificare, putem cita câteva păreri contradictorii ale elevilor sau ale absolvenților:

Am învățat mai puțini termeni tehnici în liceu decât în gimnaziu.

În școala noastră s-a pus mare accent pe predarea limbii statului. La fiecare oră, trebuia să scriem și în slovacă tematica, definițiile, iar la sfârșitul anului chiar un cuprins recapitulativ. La începutul fiecărei ore (după verificarea teme-

lor pentru acasă), unul dintre elevi a vorbit 10 minute despre o temă actuală. Noi puteam să alegem tema, scopul era să vorbim în slovacă. Dacă socotim orele de slovacă și orele de conversație (unde totul se predă în limba slovacă), am avut senzația că, uneori, vorbim în școală mai mult în slovacă decât în maghiară (vezi Nagy Melinda, 2005: 213).

Cele mai frecvente metode de învățare a termenilor tehnici slovaci sunt următoarele: scrierea pe tablă a titlurilor și a subtitlurilor și în limba slovacă; verificarea scrisă a cunoașterii termenilor tehnici în slovacă; folosirea dicționarelor (de exemplu: dicționar de termeni tehnici slovac-maghiar și maghiar-slovac; întocmirea de către fiecare elev a unui vocabular de termeni tehnici; sinteza scrisă anuală a disciplinelor în limba slovacă; relatări în limba slovacă de 10 minute, la începutul fiecărei ore).

În cursul anului școlar 1999/2000, Inspectoratul Școlar Național a evaluat în școlile (licee și școlile profesionale) cu predare în limba maghiară, nivelul predării limbii și literaturii slovace și aplicarea metodelor progresive de predare. În cursul evaluării, s-a constatat că predarea limbii și literaturii slovace se realizează la un nivel ridicat, cadrele didactice fiind foarte bine pregătite și activitățile extracurriculare în limba slovacă sunt foarte răspândite. Însă, s-a constatat că metodele progresive de predare a limbii slovace se aplică rar, ceea ce se datorează proiectării tradiționale, dar și lipsei manualelor de limbă slovacă în unele clase⁶.

Mai mult de un an s-a început reforma de fond a educației în Slovacia, numită și transformare curriculară. În data de 22 mai, 2008, Parlamentul Slovac a adoptat o nouă lege a educației și învățământului (Zákon č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní – školský zákon – a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Pe baza legii adoptate s-a trecut la modernizarea procesului de învățământ. Ca o anexă a legii, au apărut noi curriculum-uri școlare, comisiile au întocmit o *Programă culturală națională* (ŠVP)⁷ și programele școlare

6 Zo správy Štátnej školskej inšpekcie o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 1999/2000. Publikované pod názvom: Rozdiel medzi nárokmi spoločnosti na vzdelávanie a materiálnymi podmienkami škôl sa prehlbuje. *Učiteľské noviny* 43/2000:3. (2000.12.21.)

7 Programa culturală națională (Štátny vzdelávací program) este un document nou în sistemul educațional slovac. Documentul se poate consulta pe siteul Ministerului Educației Republicii Slovace și al Institutului Pedagogic Național (www.minedu.sk, www.statpedu.sk). Documentul precizează scopurile generale ale educației, stabilește

aferente (Škv⁸). Cele mai importante principii provin din documentele Uniunii Europene, ca de exemplu; activitatea didactică desfășurată pe baza unor programe locale, proces de învățământ binivelar, descongestionarea programelor, a conținuturilor, orientarea spre dobândirea cunoștințelor aplicabile, bazate pe competențe.

• Probabil datorită acestui proces, Ministerul Educației Republicii Slovacă a sistat examenul de bacalaureat pe două nivele și s-a revenit la sistemul precedent. Acest lucru se datorează, probabil, și faptului că cea mai importantă funcție atribuită examenului de bacalaureat, și anume selecția și admiterea în învățământul superior, nu a adus rezultatele așteptate, din motive obiective și subiective. Cauza obiectivă constă în scăderea numărului elevilor, iar cea subiectivă o reprezintă atitudinea universităților față de rezultatele obținute la examenele de bacalaureat, universitățile neacceptând aceste rezultate ca fiind egale cu cele ale unei admiteri.

În conformitate cu relatările precedente, putem afirma că peste tot în Bazinul Carpatic reforma învățământului și, totodată, cea a examinării este în derulare. Acest proces își pune amprenta și asupra disciplinelor ca limba maternă și limba oficială a țării respective. Problema care se pune

competențele cheie care asigură dezvoltarea adecvată a elevilor și conținutul cadru al disciplinelor. Mai cuprinde sistemele disciplinelor, numărul orelor. Acesta este documentul pe baza căruia se întocmesc programele culturale școlare (vezi mai jos) care conțin conținuturile specifice, în funcție de regiune și mediu. Programa culturală națională este un modul de programe școlare care, împreună cu Programa culturală școlară, alcătuiesc curricula instituțiilor educaționale locale. Deoarece nu este omogen și are un caracter eclectic, nu se poate vedea clar despre ce tip de reglementări și gen de curriculum este vorba. Cum am putea să numim acest tip de program: plan, plan de bază, plan-nucleu, plan cadru sau plan central „mai slab” ori altcumva? Despre critica programului, vezi Križ, 2008.

- 8 Programa culturală școlară (Školský vzdelávací program) este o programă școlară locală în care sunt precizate conținuturile în funcție de regiune și mediu. Fiecare școală își întocmește un program aparte, în funcție de concepția sa pedagogică, prioritățile, profilul și tradiția școlii. Astfel de programe sunt în vigoare în cele mai multe țări ale Uniunii Europene, de exemplu în Republica Ungară și în Republica Cehă. În Republica Slovacă, programa școlară împreună cu Programa culturală națională, bazându-se pe această programă națională definesc un modul educațional detaliat, care poate întruni cerințele programelor didactice locale, în timp ce se conformează punctelor de vedere ale comunităților locale. Este de consemnat faptul că programele (școlare) locale permit, în principiu, sau cel puțin presupun folosirea manualelor și a altor materiale didactice alternative. Modelul care stă la baza alcătuirii documentului poate fi consultat pe site-ul Ministerului Educației al Republicii Slovacă și pe cel al Institutului Pedagogic Național (www.minedu.sk, www.statpedu.sk).

vizează efectul reformei examenului de bacalaureat, dacă acesta poate stimula dezvoltarea competențelor de limbă.

Bibliografie

- Horváth, Zs.–Lukács, J. (2006): *Eredmények és hatások – tények és értelmezések az első új érettségi vizsgáról*. Manuscris. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.
- Halász, G. (2006): Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban. Kósa, B. și Simon, M. (ed.), *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Conferința Institutului Național de Educație Publică din Ungaria, 20–21 octombrie 2005: Országos Közoktatási Intézet Konferenciája: Budapest. 17–30.
- Kříž, M. (2008): Reforma? *Učitel'ské noviny*, 20:40–41. (2008. május 12.)
- Nagy, M. (2005): A szlovákiai magyar tanítási nyelvű gimnáziumok nyelvhasználati gyakorlata. Peres, I. (ed.), *A tudás pillérei*. Tanulmánykötet L. Erdélyi Margit tiszteletére 60. születésnapja alkalmából. Selye János Egyetem: Komárno. 194–226.
- Mátrai, Zs. (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest.

Influența bilingvismului asupra mobilității intelectuale a copiilor. Contribuții experimentale la fundamentarea unei perspective cognitive a bilingvismului

Ambrus Zoltán

Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc
e-mail: z_ambrus@yahoo.com

Clarificări conceptuale

Fenomenul bilingvismului cunoaște o multitudine de definiții, unele contradictorii, datorită criteriilor diferite utilizate în delimitarea conceptului (gradul de cunoaștere a limbilor, perioada însușirii celei de-a doua limbi).

De asemenea, definiția bilingvismului în contrast cu monolingvismul întâmpină dificultăți, deoarece nici o limbă nu este „imună” la influența altor limbi, un monolingvism „necontaminat” fiind doar o ficțiune (Bialystok, 2001). Definirea funcțională a bilingvismului pune accent pe frecvența utilizării limbilor, astfel persoana bilingvă utilizează alternativ sau este capabilă să utilizeze alternativ, în diferite situații, verbal sau în scris două sau mai multe limbi, de bună voie sau potrivit

așteptărilor comunității (Hörmann [1970]; Haugen [1953]; Bloomfield [1935], In: Bakk-Miklósi 2006).

Într-o definiție mai scurtă și mai pragmatică, persoana bilingvă, în cursul comunicării cotidiene pe lângă limba maternă utilizează cel puțin încă o limbă (Grosjean, 1989). Bialystok (2001. 5.) consideră că persoana bilingvă este capabilă să vorbească două sau mai multe limbi la un anumit nivel de pricepere (competență), iar problema referitoare la ce constituie o limbă în acest caz nu este relevantă. Astfel, copilul poate deveni bilingv și în cazul în care învață numai o singură limbă vorbită, de exemplu copilul unor părinți surzi își însușește simultan și o limbă prin semne.

Haugen ([1970], in Valdés 2003. 35.), cercetător de seamă al bilingvismului, atrage atenția asupra faptului că termenii de bilingv și bilingvism continuă să fie utilizați în modalități contradictorii atât de către publicul larg cât și de către educatori și cercetători. În definițiile mai largi ale bilingvismului nu nivelul de stăpânire a limbilor este pe prim plan, ci faptul că abilitatea lingvistică s-a format într-o măsură oarecare în cazul mai multor limbi, nu numai la o singură limbă.

Adepții definiției mai largi, formulate de Haugen, consideră că abilitățile bilingve se pot reprezenta mai bine de-a lungul unui continuum în care limba A și B prezintă diferite grade de stăpânire la diferitele categorii de persoane bilingve. În condițiile globalizării și ale dispariției granițelor în Europa, bilingvismul devine tot mai mult normă, adoptând o definiție a bilingvismului care se referă nu numai la bilingvismul simetric (*balanced bilinguals*) care apare relativ rar, ci și la formele „neechilibrate”, în care una dintre limbi o domină pe cealaltă. Astfel, astăzi bilingvismul nu mai constituie un statut uman excepțional (De Groot – Kroll, 1997). Considerăm că în cercetarea bilingvismului prezintă importanță practică distingerea dintre noțiunile: cea de-a doua limbă (L2), limba maternă (L1) și limba străină.

Cea de-a doua limbă este limba utilizată pe lângă limba maternă ca prima limbă învățată de către membrii comunităților bilingve. Limba străină este limba însușită de anumiți membri ai comunităților monolingve, pe care, de regulă, o utilizează în situații specifice (Kontra, 1990). În cazul maghiarilor din Transilvania engleza, germana, franceza etc. constituie limbi străine, iar limba română reprezintă cea de-a doua limbă (Bakk-Miklósi, 2006. 68.).

Bilingvismul în viziune holistică

Hakuta și Bialystok (1994) în cunoscuta lor carte intitulată *In Other Words*, scot în evidență faptul că stăpânirea a două limbi este mai mult decât suma structurilor lingvistice ale acestora. Astfel, bilingvismul înseamnă mai mult decât simpla cunoaștere a două limbi. De asemenea, structura cognitivă a bilingvului nu este suma simplă a proceselor cognitive asociate cu fiecare dintre cele două modalități monolingve, ci trebuie luat în considerare faptul că cele două limbi pe care le posedă bilingvul interacționează între ele în variate și complexe moduri.

Formarea bilingvismului este în concordanță cu tendința holistic-integrativă a creierului care pe lângă exactitatea logică, lucrează și cu probabilități, cu aproximații vagi (Wurtz [1992], în Cucoș, 1996. 31.). Se poate considera că bilingvismul facilitează dezvoltarea gândirii holistice prin care se conexează operativ inputurile informaționale recente.

Grosjean (1989), într-un articol publicat la sfârșitul anilor '80, atrage atenția neurolingviștilor asupra faptului că bilingvul nu este o persoană care se alcătuiește din doi monolingvi, accentuând natura holistică a bilingvismului ca o entitate calitativ diferită. În acest context integrativ-holistic, învățarea diferitelor limbi și culturi influențează procesele cognitive prin expunerea individului la diferite valori, convingeri și cerințe (Shapiro, în Nowak-Fabrykowski – Shkandrij, 2004). Potrivit observațiilor critice formulate de Mohanty și Perregaux ([1997], în Valdés 2003. 60.) astăzi nu mai poate fi menținută viziunea monolingvă (fracțională) asupra bilingvului. După Grosjean (1989) persoana bilingvă prezintă o configurație psihocognitivă unică, specifică, și nu se poate reduce la suma a doi monolingvi desăvârșiți sau mai puțin desăvârșiți.

Bilingvismul în contextul teoriilor dezvoltării cognitive

Teoriile dezvoltării cognitive care accentuează primordialitatea factorilor înnăscuți (orientarea chomskyană și interpretarea ereditară a diferențelor individuale manifestate în inteligență) consideră că bilingvismul nu poate avea nici un efect asupra cursului dezvoltării cognitive (Hakuta et al., în: Valdés, 2003. 51.). Pe baza teoriilor care se focalizează pe rolul învățării, se poate formula o predicție cu privire la influența bilingvismu-

lui asupra dezvoltării cognitive; atât teoria tradițională a învățării, cât și constructivismul piagetian acceptă această posibilitate.

Abordările modulare acceptă asemenea efecte numai asupra acelor aspecte ale funcțiilor cognitive care implică limbajul. Potrivit teoriilor inteligenței generale și teoriei operaționale a lui Piaget ne putem aștepta la efecte generalizate în condițiile în care funcțiile cognitive au o sursă comună și se interrelaționează. Teoriile care consideră drept centrale în dezvoltarea cognitivă contextul și/sau cultura, de exemplu teoria lui Vîgotski, pun în evidență o relație puternică între dezvoltarea cognitivă și nivelurile psihosociale și societale ale bilingvismului.

În concluzie, viziunea asupra diferențelor dintre persoanele bilingve și monolingve va depinde de teoriile dezvoltării cognitive și de interpretările diferite referitoare la impactul dezvoltării și experienței lingvistice asupra proceselor cognitive.

Categorii de bilingvism (taxonomia bilingvismului)

Categoriile utilizate pentru descrierea diferitelor tipuri de bilingvi reflectă diferitele orientări ale cercetătorilor către anumite aspecte specifice ale abilităților sau experienței bilingve. Cercetătorii interesați de perioada de vârstă a achiziției bilingvismului, clasifică bilingvismul în bilingvism timpuriu și bilingvism târziu. Bilingvismul timpuriu se subclasifică în bilingvism simultan (*simultaneous bilingualism*) care înseamnă însușirea simultană a două limbi ca prima limbă și bilingvism succesiv (*sequential bilingualism*) în cazul căruia cea de-a doua limbă este însușită după ce prima limbă a fost achiziționată (Valdés, 2003. 39.).

După funcționalitatea abilităților bilingve, distingem bilingvism incipient în cazul indivizilor care au început să-și însușească cea de-a doua limbă, bilingvism receptiv care înseamnă înțelegerea și abilitatea de a citi în cea de-a doua limbă, fără abilitatea de a o vorbi și bilingvism productiv în cazul în care persoana este capabilă să vorbească în două limbi, atinând un anumit grad de competență (Dopke [1992], in Bialystok, 2001. 4.).

Alți cercetători consideră importantă distincția dintre bilingvismul de elită sau academic (*elite/academic bilingualism*) care se referă la însușirea de către membrii grupelor privilegiate a unor limbi străine și bilingvismul

natural (*natural bilingualism*) pentru a desemna învățarea limbii majoritare de către membrii grupurilor minoritare în contexte naturale informale și prin școlarizarea în această limbă.

Influența bilingvismului asupra dezvoltării cognitive a copilului

Cercetările mai vechi asupra bilingvismului au semnalat faptul că acesta poate tulbura funcțiile organizatorice ale limbajului, având un efect dezorganizator (Pichon, In: Sillamy, 1992. 41.).

Alte studii au scos în evidență efectele negative ale bilingvismului asupra dezvoltării cognitive și asupra performanței școlare a copilului, de exemplu în cazul minorităților lingvistice. Cummins (1979) explică aceste constatări prin nivelul scăzut al competenței în cazul ambelor limbi, atrăgând atenția asupra fenomenului numit *semilingvism*. Considerăm că, mai ales în mediul rural, în anumite regiuni ale Transilvaniei, acest fenomen nu este o raritate în rândul elevilor, concretizându-se într-o dezvoltare cognitivă deficitară și într-un randament școlar slab.

Efecte pozitive s-au constatat în cazul bilingvismului aditiv (*additive bilingualism*) când ambele limbi ating un nivel superior de dezvoltare, de exemplu copiii aparținând majorității lingvistice achiziționează cea de-a doua limbă. Romaine (in Valdés, 2003. 59.) observă că rezultatele care atestă efectele pozitive ale bilingvismului au fost obținute în cercetări care au cuprins doar copii din clasa de mijloc, fiind considerați „echilibrați” în bilingvismul lor. Aceste cercetări sugerează că numai copiii care prezintă un bilingvism echilibrat (*balanced bilingualism*) beneficiază de influența pozitivă a bilingvismului. O altă carență a cercetărilor cu privire la avantajele cognitive ale bilingvismului rezidă în faptul că simplifică problema la o singură dimensiune de la „bun” (superior) la „prost” (inferior).

În ultimele decenii, cercetătorii au studiat diferitele aspecte ale consecințelor pozitive ale bilingvismului asupra copilului. Astfel, s-a constatat că subiecții bilingvi sunt superiori față de cei monolingvi în ceea ce privește gândirea divergentă, reconstruirea situațiilor perceptive, performanțele la probele de inteligență verbală și nonverbală, originalitatea verbală, descoperirea regulii, rezolvarea unor sarcini perceptive nonverbale, formarea de noțiuni, conservarea și măsurarea lungimii, învățarea prin descoperire și, nu în ultimul rând, gândirea creativă și gân-

direa analogică (Valdés, 2003. 54.) Un set de cercetări recente au vizat influența bilingvismului asupra controlului inhibitor (*inhibitory control*) ca proces cognitiv important care eficientizează prelucrarea cognitivă a informațiilor.

Cercetările efectuate de Martin-Rhee și Bialystok (2004, 2008) au demonstrat că subiecții bilingvi posedă un control inhibitor mai eficient privind informațiile perceptive, atenția lor fiind mai selectivă față de informațiile adecvate, inhibând informațiile nerelevante. De exemplu, acest control este implicat și în rezolvarea problemelor de matematică, selectând informațiile necesare și orientând subiectul spre informațiile ce trebuie căutate.

Cercetări referitoare la efectele pozitive ale bilingvismului asupra flexibilității cognitive a copilului

Rezultatele unor cercetări recente au demonstrat că vorbirea fluentă a două limbi contribuie la creșterea flexibilității cognitive (*cognitive flexibility*) a copilului, prin oferirea de diferite conotații și idei despre lumea înconjurătoare, asigurând o înțelegere mai complexă a lumii la o vârstă fragedă.

Într-o cercetare efectuată cu subiecți în vârstă de 10 ani, provenind din familii din clasa de mijloc care au stăpânit la nivel superior două limbi, cercetătorii au constatat că subiecții bilingvi, pe lângă performanțele superioare la teste de inteligență verbală și nonverbală au dat dovadă de o mai mare flexibilitate mintală, fiind superiori față de subiecții monolingvi în ceea ce privește formarea noțiunilor și prezentând un set de abilități mintale mai diversificate (Peal – Lambert, în Valdés, 2003. 53.). Alți cercetători sunt de părere că flexibilitatea neurocognitivă stă la baza diferențelor individuale în ceea ce privește însușirea limbilor. Astfel, Schneiderman și Desmarais ([1988], în: De Groot – Kroll, 1997. 99.) susțin că cei care prezintă talent în însușirea limbilor posedă o flexibilitate neurocognitivă mai pronunțată față de persoanele mai puțin talentate în această privință. Autorii pledează pentru luarea în considerare a participării emisferelor cerebrale în procesarea cognitivă și pentru prezența flexibilității cognitive la persoanele bilingve.

Dificultăți metodologice în cercetarea influenței bilingvismului asupra copilului

Abordarea experimentală a bilingvismului întâmpină o serie de probleme metodologice.

În primul rând, constituie o dificultate deosebită determinarea parametrilor bilingvismului în copilărie. Bialystok (2001. 6.) atrage atenția că în copilărie persoana poate deveni bilingvă pentru multe motive: imigrație, educație, familie extinsă, reședință temporară în altă țară, deplasări sau fiind născută într-un loc unde bilingvismul este considerat normal. Aceste condiții se asociază cu o serie de factori social corelați, cum este nivelul de educație al părinților, așteptările lor referitoare la educația copilului, nivelul cultural al familiei și al comunității mai restrânse, abilitatea lingvistică în cazul limbii dominante, scopurile pentru care cea de-a doua limbă este utilizată, suportul comunității referitor la cea de-a doua limbă, nivelul identificării cu grupul care vorbește cea de-a doua limbă.

Dezvoltarea copilului va fi influențată de toți acești factori, constelația condițiilor sociale, economice, politice și culturale având un impact deosebit asupra modului în care copilul se va dezvolta din punct de vedere lingvistic și cognitiv.

Toate aceste aspecte interacționând cu bilingvismul copilului vor avea o influență specifică asupra dezvoltării psihocognitive a fiecărui individ, constituind un set de factori ascunși care au un impact crucial asupra întregii dezvoltări. Aplicarea unui model experimental în studierea copiilor bilingvi comportă cel puțin două probleme metodologice. În primul rând bilingvismul nu poate constitui o variabilă categorială (etichetă), datorită complexității deosebite a conceptului. Bilingvismul, afirmă Bialystok (2001. 8.), nu este o variabilă categorială ca vârsta, sexul sau nivelul de școlarizare, ci mai degrabă o scală care începe cu neconștientizarea virtuală că există alte limbi, terminând cu fluența completă în două limbi. Se ridică întrebarea: la care punct al acestei scale putem considera că un copil este bilingv?

A doua problemă se referă la asigurarea echivalenței grupelor participante la cercetare în condițiile în care copiii bilingvi niciodată nu sunt exact la fel ca subiecții monolingvi dintr-o grupă de altfel comparabilă, cu excepția numărului de limbi pe care le vorbesc. Astfel, copiii bilingvi pot avea condiții familiale diferite, pot călători mai mult în comparație cu cei monolingvi, pot petrece mai mult timp în școlarizarea formală. Toate

aceste diferențe care provin din experiența bilingvă, pot avea în sine un impact semnificativ asupra dezvoltării lingvistice și cognitive a copilului. Această situație complexă prezintă o provocare deosebită pentru cercetarea experimentală a bilingvismului, pentru realizarea unui design de cercetare care să asigure obținerea unor rezultate relevante din punct de vedere științific. În acest sens este de dorit ca grupele experimentale și de control să cuprindă subiecți cu experiențe psihosociale comparabile într-o măsură cât mai mare.

Takakuwa (2000) semnalează o altă carență metodologică, legată de controlul metodologic adecvat al cercetării bilingvismului, și anume neluarea în considerare a unor variabile legate de motivația copilului și atitudinea părinților față de fenomenul cercetat. De asemenea, efectele cognitive ale bilingvismului se studiază, în general, numai din punctul de vedere al impactului asupra inteligenței, măsurată de regulă prin coeficientul de inteligență.

Autorul ridică problema dacă dezvoltarea cognitivă înseamnă dezvoltarea tuturor proceselor și activităților psihologice ale copilului; are bilingvismul oare efecte pozitive asupra tuturor acestor procese și activități? Dacă nu, cercetarea trebuie să clarifice care aspecte cognitive, procese psihice beneficiază de o influență pozitivă a bilingvismului, facilitând dezvoltarea copilului.

Populația școlară cuprinsă în cercetarea experimentală

La cercetare participă elevi având vârsta între 10 și 19 ani din clasele IV-XII din școli din mediul urban și rural din județele Covasna, Harghita, Brașov și Cluj (N = 450).

Subiecții sunt bilingvi productivi care folosesc activ două limbi și monolingvi în sensul că utilizează numai limba maternă sau sunt bilingvi receptivi.

Ipoteza cercetării

Potrivit ipotezei de lucru a cercetării experimentale folosirea concomitentă a două limbi are efecte pozitive asupra mobilității proceselor



cognitive, mobilitatea intelectuală fiind semnificativ mai dezvoltată la elevii bilingvi productivi în comparație cu elevii monolingvi (bilingvi receptivi).

Caracterizarea variabilei cercetate

Mobilitatea intelectuală este o calitate a proceselor cognitive care alături de inteligență intervine în procesul de adaptare. Mobilitatea intelectuală, opusă rigidității, se manifestă în calitatea asocierilor și a disocierilor. Persoana mobilă nu învață mecanic, ci prelucrează informația și o integrează în structuri elaborate, stabilind noi asocieri (Holban, 1976).

Această calitate a proceselor cognitive se manifestă în complexitatea operațiilor, în analiza discriminativă, în realizarea sintezei, în originalitatea asocierilor și, nu în ultimul rând, în creativitate. Mobilitatea nu este o aptitudine, ci o caracteristică generală a proceselor cognitive care nu poate fi diagnosticată în mod direct, măsurând un randament specific. Mobilitatea se manifestă cu intensități diferite în structurile intelectuale individuale.

Metoda și instrumentul de cercetare

Pentru investigarea experimentală a influenței bilingvismului asupra mobilității intelectuale a elevilor am utilizat metoda experimentală a testului ca probă standardizată.

Testul de mobilitate intelectuală (T.m.i.) elaborat și etalonat de către I. Holban conține 200 de cifre ordonate cu distanțe egale între ele în opt rânduri, fiecare rând fiind format din câte 25 de cifre. Subiectul este solicitat să scrie sub fiecare cifră o altă cifră în funcție de trei parametri:

1. sub cifrele 0, 1, 2, 3 și 4 se va scrie o cifră cu o unitate mai mare,
 2. sub cifrele 5, 6, 7, 8 și 9 se va scrie o cifră cu o unitate mai mică,
 3. în cazul unor progresii aritmetice (2, 3, 4 sau 7, 6, 5) sub cifra din mijloc se va scrie aceeași cifră.
- Timpul de lucru a fost liber (nestandardizat).

Desfășurarea cercetării

Cercetarea este în curs de derulare în școlile din județul Covasna, urmând ca să se extindă în județele menționate anterior, cuprinzând populații școlare care se încadrează în categoriile de bilingvism vizate în această investigație experimentală. În cercetare sunt implicați profesorii consilieri din cabinetele școlare de asistență psihopedagogică, diriginții și profesorii de limba română și maghiară.

Câteva rezultate parțiale

Prelucrarea rezultatelor obținute cu ajutorul testului de mobilitate intelectuală s-a făcut în funcție de calitatea substituițiilor și durata totală a execuției. Din prelucrarea rezultatelor obținute la cca. 100 de teste nu putem trage concluzii edificatoare privind confirmarea sau infirmarea ipotezei cercetării.

Repartizarea subiecților în centilele inferioare și superioare este relativ regulată atât la subiecții bilingvi productivi cât și la cei monolingvi, neconstatându-se polarizări vizibile.

În urma comparării statistice a rezultatelor se va stabili dacă diferențele constatate sunt semnificative din punct de vedere statistic, confirmând sau infirmând ipoteza de lucru a cercetării.

Considerații finale

Dezvoltarea mobilității intelectuale prin cultivarea diferitelor tipuri de bilingvism, luarea în considerare a relației mobilitate-bilingvism poate contribui la realizarea unei învățări cognitive, la promovarea creativității în procesul de învățământ și la valorificarea mai eficientă a resurselor interne ale elevilor, optimizând adaptarea psihocognitivă și psihosocială a tinerilor.

Bibliografie

- Bakk-Miklósi, K. (2006): *Pszicholingvisztikai alapozás. Segédlet a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, E. – Martin, M. M., (2004): *Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task*. Dev Sci 7 (3): 325-39.
- Cucoş, C. (1996): *Pedagogie*. Iaşi, Editura Polirom.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, nr. 19, 121-129.
- De Groot, Anette M.B. – Kroll, J. F. (1997): *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Grosjean, F. (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and Language*, nr. 36, 3-15.
- Hakuta, K. – Bialystok, E. (1994): *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*. New York, Basic Books.
- Holban, I. (1976): *Testul de mobilitate intelectuală*, Laboratorul experimental de OŞP, Iaşi (manuscris).
- Kontra, M. (1990): A budapesti köznyelvi vizsgálatokról. In: Balogh L. □ Kontra M. (szerk.), *Élőnyelvi tanulmányok*, Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Martin-Rhee, M. M. – Bialystok, E. (2008): The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge University Press, vol. 11, nr. 1.
- Nowak-Fabrykowski, K. – Ahkandrij, M. (2004): The Symbolic World of the Bilingual Child: Digressions on Language Acquisition, Culture and the Process of Thinking. In: *Journal of Instructional Psychology*, vol. 31, nr. 4.
- Sillamy, N. (1992): *Dictionnaire de la psychologie*. Paris, „Références” Larousse, Sciences de l’homme.
- Takakuwa, M. (2000): What’s wrong with the concept of cognitive development in studies of bilingualism. In: *Bilingual Review*, vol. 25, nr. 3.
- Valdés, G. (2003): *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters From Immigrant Communities*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Aspecte lingvistice ale bilingvismului în comunitățile maghiare din România

▼
Elena Buja

Universitatea Transilvania, Brașov
e-mail: elena_buja@yahoo.com
▲

Introducere

Bilingvismul este un subiect foarte vast pe care cercetătorii s-au străduit să-l definească cât mai exact, abordându-l din diverse perspective. Astfel, L. Bloomfield (1933) definește bilingvismul ca situația în care o persoana stăpânește două limbi într-o manieră asemănătoare vorbitorilor nativi, gradul de perfecțiune în utilizarea celor două limbi fiind relativ. Pe de altă parte, E. Haugen (1953) considera că bilingvismul apare în momentul în care vorbitorul unei anumite limbi poate produce enunțuri complete și inteligibile într-o altă limbă.

Bilingvismul poate fi investigat din multiple perspective: psihologică (i.e. efectele sale asupra proceselor cognitive), sociologică („bilingvismul nu poate fi înțeles decât în legătura cu contextul social” S. Romanine, 1995:xiii), educațională și lingvistică. În cele ce urmează mă voi concentra în principal asupra unor aspecte legate de transferul lingvistic între cele două limbi vorbite de populația maghiară din țara noastră.

Prima parte a lucrării prezintă câteva aspecte generale legate de bilingvism, fiind urmată de metodologia de cercetare. În cea de-a doua par-

te voi analiza câteva dintre erorile produse de vorbitorii maghiari ca urmare a transferului unor tipare ale limbii maghiare în limba română.

Fundamentul teoretic

Cei care vorbesc două limbi sunt considerați a fi *vorbitori bilingvi*. În România există comunități minoritare de maghiari, germani, greci sau rromi în care oamenii vorbesc cel puțin două limbi: limba maternă (cea minoritară), definită ca limba care se învață în familie (L1) și limba română, limba oficială a țării noastre. Dat fiind faptul că familiile din aceste comunități trăiesc într-o societate monolingvă, copiii lor sunt nevoiți să învețe ambele limbi. Pe de-o parte sunt constrânși de circumstanțe să învețe limba societății în care trăiesc (română), pe de alta parte sunt supuși unor presiuni din familie de a-și păstra limba maternă. Cele două limbi pot fi achiziționate *simultan*, dacă o persoană primește input în ambele limbi până la vârsta de 3 ani. Este cazul copiilor care se nasc în familii mixte, în care un părinte vorbește cu copilul o limbă, iar celălalt alta. O a doua posibilitate ar fi achiziția *succesivă* a celor două limbi, situație în care o persoană învață L1 acasă și L2 cu prietenii de joacă sau cu colegii de școală, dar acest lucru se întâmplă după vârsta de 3 ani (Owens, 2008).

Indiferent de modalitatea de achiziționare a celei de a doua limbi, în cazul vorbitorilor bilingvi ne confruntăm cu un fenomen în care limba maternă influențează limba a doua (în cazul nostru, limba română). Acest fenomen a cunoscut diverse denumiri. Astfel, Weinreich, 1968 (citată în S. Romaine, 1955:51) îl denumește *interferență*; Chyne, 1967 (citată în aceeași sursă, pg. 52), pe de alta parte, preferă termenul de *transfer* („transference”). Sherwood-Smith & Kellerman, 1986 (citați în S. Romaine, 1995:52 și în Ellis, 1994:299) au sugerat un termen neutru, mai cuprinzător, și anume *influența inter-lingvistică* („cross-linguistic influence”). Cei doi lingviști susțin că „... termenul de *influență inter-lingvistică* (...) este neutru, permițându-ne să abordăm sub aceeași denumire fenomene ca transferul, interferența, împrumutul (...), înlesnindu-ne astfel identificarea unor asemănări și diferențe între aceste fenomene” (Sherwood-Smith & Kellerman, 1986, citați în R. Ellis, 1994:299). O definiție și mai cuprinzătoare a fost sugerată de Odlin, 1989 (citată în R. Ellis, 1994:301) care considera că transferul lingvistic reprezintă influența ce

rezultă din asemănările și deosebirile care există între limba țintă și orice altă limbă ce a fost achiziționată anterior.

Fenomenul de transfer lingvistic se manifestă printr-o serie de forme, dintre care cea mai frecventă o reprezintă *erorile*. Erorile pe care cei ce vorbesc o a doua limbă le produc au loc datorită transferului negativ al unor tipare din L1 în L2. Lado (1957:2) consideră că „o persoana care vine în contact cu o altă limbă va găsi că unele trăsături ale ei sunt mai simple, iar altele mai dificile. Acele elemente care sunt asemănătoare limbii sale materne vor fi ușor de achiziționat, în timp ce acelea care sunt diferite, vor fi achiziționate cu dificultate.” Ideea de bază este aceea că dificultatea de achiziționare a unui anumit aspect din L2 se va manifesta prin erori. Partea a doua a acestei lucrări este tocmai analiza unor astfel de erori pe care le-am identificat la vorbitorii maghiari ai limbii române. Atunci când întreprindem un astfel de studiu, este important să facem distincția între *erori* și *greșeli*. O eroare este produsă atunci când apare o deviație de la L2 ca urmare a lipsei de cunoaștere a unui anumit aspect al acesteia. „Ea reprezintă lipsa de competență”, după cum afirma R. Ellis (1994:306). Pe de altă parte, o greșală se comite când vorbitorul nu reușește să-și demonstreze competența în L2. Greșelile sunt deci considerate a fi fenomene ce țin de performanță. Dar pentru a fi analizate, erorile trebuie să fie mai întâi identificate.

Metodologia de cercetare și considerații etice

Analiza ce urmează a fi prezentată se bazează pe informații culese prin diverse mijloace. O mare parte a datelor provine din lucrările de examen ale studenților bilingvi (maghiaro-români) din cadrul Facultății de Litere a Universității Transilvania din Brașov. Întâmplător, materia la care au fost examinați a fost LINGVISTICA APLICATĂ, un curs care este ținut în limba română cu toți studenții anului IV, indiferent de specializare, de către colega mea, dr. Gabriela Cusen. Din teancul de lucrări am selectat numai lucrările studenților de etnie maghiară. Dintre întrebările menite evaluării, amintesc:

1. Definiți *limba maternă (L1)*, *limba a doua (L2)* și *limba străină (L3)*;

2. Care sunt asemănările și deosebirile între achiziția limbii materne (L1) și învățarea/achiziționarea limbii a doua/a limbii străine? Exemplificați situația personală.

Pe lângă faptul că modalitatea de exprimare în română a studenților bilingvi mi-a furnizat nenumărate exemple de transfer lingvistic între limba maghiară și română, răspunsurile oferite de ei la a doua întrebare ar putea fi utilizate pentru o abordare sociologică a bilingvismului. O a doua sursă importantă de informații a constituit-o „jurnalul de limbă” ținut de mama uneia dintre studentele bilingve din anul I al aceleiași facultăți. De asemenea, e-mail-urile trimise de o prietenă a mea născută în România, dar stabilită la Budapesta, cât și conversațiile dintre vecinii mei maghiari cu studenții maghiari din anul I mi-au furnizat „material” pentru analiză. Din toate aceste surse am cules erorile produse de bilingvii maghiari.

Din considerente etice, numai inițiala numelui de botez al subiecților va fi dată atunci când voi exemplifica în analiză anumite aspecte ale transferului lingvistic.

Analiza transferului lingvistic

În analiza fenomenelor determinate de contactul dintre limba maghiară și română, am pornit de la următoarele premise:

a. dat fiind că limba maghiară se deosebește puternic de limba română, prima aparținând grupului de limbi fino-ugrice, iar cea de-a doua grupului de limbi indo-europene, elemente caracteristice limbii maghiare vor apărea inevitabil în utilizarea limbii române;

b. transferul lingvistic se manifestă la toate nivelurile limbii.

Atunci când două limbi interacționează în cadrul aceleiași comunități, reprezentanții acelei comunități vor dezvolta o nouă varietate de comunicare care să încorporeze ambele coduri¹. De interes pentru mine a fost modalitatea în care caracteristici ale limbii maghiare (limba maternă a subiecților din studiu) sunt transferate în limba română (L2), produ-

1 „Codul, într-un sens general, se referă nu numai la limbi diferite, ci și la varietăți ale aceleiași limbi, cât și la diferite stiluri în cadrul aceleiași limbi.” S. Romaine (1995: 120) (traducerea mea).

când erori. În corpusul meu restrâns, am întâlnit fenomenul de transfer lingvistic în următoarele domenii ale limbii:

(1) Pronunție

În cazul persoanelor bilingve, transferul lingvistic este foarte pronunțat la nivelul fonologic. Termenul de „accent străin” în vorbirea limbii a doua este atât de cunoscut, încât nu mai necesită clarificare. În general, vorbitorilor nativi ai limbii române le este destul de ușor să identifice un vorbitor maghiar atunci când acesta se exprimă în română. Aceasta datorită faptului că cele două limbi se deosebesc în ceea ce privește sistemele lor fonologice.

- În sistemul fonologic al limbii maghiare nu există vocala /x/ sau /ɕ/. Ca urmare, unii vorbitori bilingvi înlocuiesc sunetul /x/ cu /i/, iar sunetul /ɕ/ cu /ɕ/:

1. întorsura, încercare, n-am înțeles (D.)

Acesta ar fi un tip de interferență denumit de Weinreich, 1968 (citată în S. Romaine, 1995:53) ca *sub-diferențiere* („sub-differentiation”), o situație în care diferența dintre *î* și *i* nu se regăsește în limba maghiară. În consecință, bilingvii maghiari sub-diferențiază cele două sunete din română, înlocuindu-le pe amândouă cu /i/.

- Un alt exemplu de interferență la nivelul pronunției apare tot în legătură cu vocalele. Astfel, limba maghiară, având atât vocale scurte cât și vocale lungi, iar limba română numai vocale scurte, vorbitorii maghiari au uneori tendința de a lungi vocalele atunci când vorbesc românește.

2. m[a:]re, [o:]m, m[e:]²rgem (D.)

Acesta ar fi situația opusă celei prezentate anterior, adică „supra-diferențiere”, care rezultă prin impunerea distincției fonologice din limba maghiară asupra pronunției cuvintelor românești.

- Diferențe se pot manifesta și la nivelul fonemelor suprasegmentale, în special în poziționarea *accentului*. În limba maghiară accentual cade întotdeauna pe prima silabă. Limba română este considerată a fi o limbă cu accent variabil. Astfel, vorbitorii bilingvi tind să accentueze prima silabă în cuvintele românești care, în mod normal, pot avea accentul pe o altă silabă:

- 2 În afara faptului că maghiara deține atât un *e* lung cât și unul scurt, cel lung este și mult mai închis decât sunetul din română. Acest lucru face ca pronunția de către maghiari a cuvintelor românești ce conțin sunetul /e/ să pară câteodată ciudată.

3. la revedere (magh.) vs. la revedere (rom.) (D.)

(2) Gramatica

La nivel gramatical, transferul lingvistic se face și mai vizibil³. Astfel, din analiza lucrărilor de examen ale studenților noștri și din e-mail-urile de la prietena mea am extras următoarele tipuri de interferențe:

• dezacord în gen

- *adjectiv cu valoare de nume predicativ*

4. Am fost foarte fericit[ă]⁴ (I.)

5. Învățarea limbii a doua este necesar[ă] pentru individ

- *adjective cu valoare de atribut*

6. A dat foaia *gol [goală] (I.)

- *adjectiv pronominal demonstrativ cu valoare de atribut*

7. (...) cuvinte care aparțin *aceluiiași [aceleiași] categorii morfologice... (H)

- *adjectiv provenit din verb la participiu (în diateza pasivă)*

8. Limba a doua a fost predat[ă] ... (A.)

- *numeral cu statut adjectival*. În această situație o caracteristică de bază este acordul în gen al numeralului ordinal cu substantivul regent.

9. (...) mă duc la [a] 20-lea [a 20-a] aniversare. (I.)

Dezacordul în gen apare frecvent între cliticele pronominale și antecedentii lor (nominale referențiale), cum rezultă din exemplele de mai jos:

10. (...) limba maternă pe care **îl** [și-o] însușește (L.
fem masc.

11. Când trebuie să traduc/produc un enunț în limba germană, mai întâi *o [îl] gândesc în L1 (L.)
neutr. fem.

12. În cartea respectivă erau animale de diferite dimensiuni, iar ori de câte ori a întâlnit, de exemplu, și un câine mare și un cățeluș, *le [îi] desemna pe amândoi. (H.)
masc. fem.

3 Erorile și elementele care lipsesc din pronunția maghiarilor sunt marcate cu roșu, în paranteze pătrate.

4 Elementele care lipsesc din enunțurile maghiarilor bilingvi sunt indicate în paranteze pătrate, iar erorile sunt marcate cu asterisc.

Fenomenul își găsește explicația în faptul că în limba maghiară categoria gramaticală a genului nu este marcată morfologic. În română, însă, genul substantivului se manifestă la nivel sintactic „sub forma acordului gramatical impus determinantilor (articol, adjective), în cadrul grupului nominal, substitutelor (pronume, numeral), participiului din componenta diatezei pasive a verbului (dacă substantivul este subiect al verbului). Caracteristica de gen a substantivului-centru este preluată de către adjuncti, asigurând coeziunea grupului nominal sau este transmisă substitutelor” (*Gramatica limbii române*, vol. I, 2005:63).

• **absența cliticelor pronominale**

În foarte multe situații, bilingvii maghiari tind să omită cliticele pronominale care, în unele contexte, sunt absolut necesare în limba română.

13. Fetita pe care am botezat –[o] acum are BAC-ul. (I.)

14. L1 este limba pe care copilul începe să [o] învețe după naștere. (V.)

15. Un copil nu poate să aleagă limba pe care să [o] *învață (învețe) ca L1. (E.)

16. Limba maternă nu [o] alegem noi să [o] învățăm. (A.)

În limba română cliticul pronominal este dublat de un substantiv. Cliticului îi este atribuit cazul de către verb, în timp ce substantivul care îl dublează primește caz de la prepoziția „pe”. Aceasta prepoziție presupune selectarea unui grup nominal care să prezinte următoarele trăsături: [+personal, +specific] (Dobrovie-Sorin, 1994).

Motivul pentru absența cliticelor pronominale din aceste exemple îl constituie faptul că în limba maghiară complementul direct este marcat invariabil prin sufixul –t, indiferent de gen:

e.g. a lányt amelyket láttam (fata pe care am văzut-o)

a fiút amelyket láttam (băiatul pe care l-am văzut).

Interesant de remarcat, totuși, este faptul că majoritatea bilingvilor maghiari folosesc corect prepoziția „pe” în propozițiile relative, în ciuda faptului că limba maghiară nu posedă o categorie distinctă a prepozițiilor. Motivul pentru această utilizare corectă poate fi accentul pus în orele de limba română pe acest aspect caracteristic propozițiilor relative. Este o chestiune laudabilă mai ales în ziua de azi, când majoritatea vorbitorilor monolingvi români omit frecvent prepoziția **pe** în relativele ce determină complementul direct din propoziția regentă.

• **pronumele reflexive**

Un alt aspect al gramaticii române care pare să creeze probleme vorbitorilor maghiari îl constituie pronumele reflexive care sunt clasificate în două tipuri: reflexive propriu-zise și pronume personale, folosite ca reflexive (*mă, te, ne, vă*). Mai jos sunt date câteva exemple de enunțuri din care reflexivele lipsesc cu desăvârșire:

17. (...) achiziția fiind procesul prin care vorbitorul [își] însușește limba maternă. (L.)

18. Învățarea este procesul prin care [ne] însușim o limba străină (L.)

19. Nu [ne]-am odihnit. (I.)

20. Închipuie-[ți], data trecută a scris exi și a dat foaia gol. (I.)

21. Învățarea limbii străine este necesar[a] pentru individ pentru a [se] integra în societate. (E.)

Datorita faptului că în limba română pronumele reflexive în dativ și acuzativ au funcție sintactică de complement indirect, respectiv complement direct și ținând cont că în maghiară această funcție este marcată prin sufixe (-nak/-nek pentru complementul indirect și -t pentru cel direct), nu este surprinzătoare absența acestor pronume în exemplele de mai sus. Se pare ca limba maghiară are totuși pronume reflexive (comunicare personală):

e.g. Meg – mos – tam	magam (m-am spălat)
marca rădăcina pers. I, Ac.	pron. reflexiv
perfectivului	

Dar în același timp, vorbitorii maghiari au o altă posibilitate de a exprima aceeași idee:

e.g. Meg – mos – a – kod – tam	(m-am spălat)
marca rădăcina vocala –sufix pers. I. Ac	
perfectivului de legătură reflexiv	

Acest sufix reflexiv este mai evident în cazul persoanei a III-a singular (*megmosakodik* – „s-a spălat”). Verbele din limba maghiară sunt reprezentate de forma pentru persoana a III-a, singular deoarece aceasta este forma morfologică cea mai simplă (i.e. nu are atașate sufixe pentru persoană sau număr). În forma de mai sus putem identifica cu ușurință sufixul reflexiv, și anume *-kVdik* (cu forma de suprafata *-kodik*). Se pare că în această limbă mai există un alt sufix reflexiv *-kVzik*. Vocala din sufix marcată cu V trebuie să fie în armonie cu vocala rădăcinii, ca urmare în unele cazuri sufixul poate avea formele *-kezik* sau *-kozik*.

Această a doua variantă (i.e. varianta cu sufix) este o variantă idiomatică mai simplă pe care vorbitorii maghiari nu o analizează ca fiind compu-

să dintr-un verb și un sufix reflexiv. Acest lucru ar putea explica absența pronumelor reflexive în exemplele date mai sus.

•ordinea cuvintelor

Maghiara este considerată o limbă în care ordinea cuvintelor nu este fixă. Totuși, în anumite situații succesiunea cuvintelor în sintagme/propoziții este fixă. Este cazul adjectivelor care sunt plasate întotdeauna înaintea substantivelor pe care le determină. În limba română, pe de altă parte, varianta uzuală este cea în care adjectivul este post-pus substantivului, inversiunea celor două având valoare poetică (e.g. *o prea frumoasă fată*). Din exemplele furnizate de jurnalul ținut de mama uneia dintre studentele mele am concluzionat că la o anumită vârstă fata păstra ordinea cuvintelor din maghiară atunci când vorbea limba română:

22. *roșie floare, *frumos băiat, *veselă fată (după modelul maghiar *piros* (adj.) *virág* (subst.)).(D.)

(3) Vocabular

La nivel lexical, influența dintre două limbi se poate manifesta prin *împrumuturi*, *cuvinte tip valiză*, *calcuri lingvistice* sau *cuvinte inventate*. Din toate aceste tipuri am găsit numai unul, mai exact pe cel din urmă.

23. Avem probleme cu Timi. Acum umblu cu ea la un ***kineolozist** [kineto-terapeut]. (I.)

Tot din jurnalul menționat anterior am extras următoarele exemple:

24. *față de cremă (**arckrém** arc=față, krém=cremă), *ras de aparat (borotválkozó=bărbierit gép=aparat), tăietor de lemne (drujba) = fa (lemn) +vágó (tăietor) (D.)

Explicația pentru acest ciudat de sintagme este aceea că în limba maghiară ele sunt redactate prin substantive compuse în care *fa* este primul element al combinației, iar *vágó* cel de-al doilea. Se pare că până la vârsta școlară copiii bilingvi maghiari inversează cuvintele în română după principiul compunerii în limba maghiară.

(4) Pragmatica

La nivelul discursului, un fenomen de interes îl constituie *schimbarea codului*, care este un aspect real și frecvent al bilingvismului. Gumperz (1982:52) definește acest fenomen ca fiind „juxtapunerea în cadrul aceleiași conversații a unor pasaje de vorbire ce aparțin unor sisteme sau subsisteme gramaticale diferite”. Aceste pasaje/fragmente de vorbire pot varia în lungime, de la fraze sau propoziții întregi, la expresii sau cuvinte ce pot fi

inserate în diverse structuri gramaticale. Poplack, 1980 (citat în S. Romaine, 1995:122) este de părere că schimbările de cod sunt de 3 tipuri:

(a) înserarea unei expresii dintr-o limbă într-un enunț formulat în altă limbă;

(b) schimbare inter-propozițională („inter-sentential switching”), situație în care fiecare propoziție a enunțului este într-o limbă;

(c) schimbare intra-propozițională („intra-sentential switching”), situație în care o parte a unei propoziții este într-una dintre limbi, iar cealaltă în a doua limbă.

Primul tip de schimbare a codului l-am întâlnit în discuțiile cu prietena mea de la Budapesta și în conversațiile purtate de vecinii mei maghiari în prezența mea. Astfel, prietena din Budapesta introducea frecvent propozițiile produse în limba română prin cuvântul maghiar „hat” (pai, deci):

25. **Hat**, lasă că o să treci examenul. (I.)

26. **Hat**, nu știi dacă greva [se] termină. (I.)

Funcția pe care acest cuvânt o are la începutul propozițiilor este aceea de a-i da vorbitorului răgazul necesar de a-și formula mesajul. Pe de altă parte, acest **hat** poate fi considerat și un tic verbal, cum este „deci” pentru mulți vorbitori români.

În ceea ce privește al doilea tip de schimbare de cod (schimbarea inter-propozițională), am observat-o de câteva ori în conversațiile purtate de vecinii mei, bilingvi maghiari. Într-o zi, fiica lor le transmitea mesajul trimis de o altă vecină, româncă.

27. **Azt montad** că vrea să vină pe la noi. (O.)

Același fenomen l-am remarcat și cu alte ocazii. Consider că funcția acestei treceri de la limba maghiară la limba română este în primul rând de a marca distincția între vorbirea directă și cea indirectă. În al doilea rând, această trecere poate să se fi datorat prezenței mele în locuința lor (eu vorbesc și înțeleg destul de puțin limba maghiară).

Al treilea tip de schimbare (mixare) de cod mi-a fost raportat de o studentă din anul I al Facultății de Litere din Brașov. Ea și-a amintit că atunci când era în clasa a II-a, a avut de scris la limba română o compunere în care a strecurat un cuvânt în limba maghiară.

28. Bunica a pus **abroszul** pe masă și eu am pus farfuriile. (S.)

Interesant este faptul că cuvântul maghiar este articulat cu articolul românesc masculin/neutru. Așa cum am amintit, limba maghiară nu marchează genul prin elemente morfologice. Explicația pentru acest articol masculin atașat la un substantiv care în limba română este de gen feminin este aceea că fetița de 7 ani a păstrat totuși un element tipic limbii ma-

ghiare, și anume armonia vocalică. Vocale din sufixele atașate unei rădăcini trebuie să armonizeze cu vocale din rădăcină. Acest lucru este confirmat și de alte exemple furnizate de această studentă: vorbind românește cu prietenii de joacă, folosea cuvinte maghiare cu terminație românească: *homoku'* (nisipul), *abloku'* (fereastră).

Din păcate, exemple de schimbare sau mixare de cod sunt foarte greu de găsit dacă ele nu au fost înregistrate pe bandă. Întrebând diverse persoane bilingve maghiare dacă trec de la o limbă la alta atunci când vorbesc între ele am primit adeseori răspunsuri afirmative, dar atunci când am solicitat exemplificări, ele nu au reușit să mă ajute. Acest lucru se datorează faptului că persoanele bilingve nu reușesc să-și amintească ce limbă au folosit într-un anumit moment al conversației. Selectarea uneia sau a celeilalte dintre limbi se face automat, iar persoana nu-și va aminti când și de ce a schimbat codul.

Unul dintre colegii mei mi-a mărturisit că soția lui, vorbitoare de română și maghiară, înserează frecvent cuvinte maghiare legate de bucătărie atunci când vorbește românește. Explicația este aceea că în perioada în care a început să gospodărească, soția lui vorbea preponderant maghiara. În cazul ei, termenul de „vocabular de bucătărie” poate fi interpretat *ad literam*.

Concluzii și implicații

Studiul de față a arătat că erorile produse de vorbitorii maghiari ai limbii române apar la toate nivelurile de limbă în proporție mai mare sau mai mică. Se pare că cele mai multe se manifestă la nivelul gramaticii. Sunt convinsă că acest rezultat nu este foarte obiectiv, deoarece sursele de informații pe care le-am avut la dispoziție au fost cu precădere scrise. Cred că un număr de înregistrări ale conversațiilor purtate într-un cadru natural ar fi oferit niște rezultate mai obiective cu privire la nivelul limbii la care apar cele mai frecvente erori. Numărul relativ mare de erori întâlnite se datorează diferențelor considerabile existente între cele două limbi achiziționate de vorbitorii bilingvi.

Prin compararea subiecților, am constatat că unii produc mai frecvent erori decât alții. Cred că numărul mare de erori întâlnit la unii dintre subiecți poate fi corelat (printre altele) cu o expunere redusă la limba română.

Ar fi aberant să așteptăm ca bilingvii maghiari să vorbească limba română la perfecție, atâta vreme cât nici noi, românii monolingvi, nu suntem în stare de această performanță. Pe de altă parte, însă, având în vedere că un anumit număr de absolvenți bilingvi ai facultăților de litere din țară vor ajunge să predea limba română, este absolut necesar ca ei să stăpânească această limbă la un nivel ridicat. Cred că profesorii care predau limba română în școlile maghiare au un cuvânt greu de spus în acest sens. Pe umerii lor cade responsabilitatea de a evidenția și cizela acele aspecte ale limbii române care prezintă probleme pentru vorbitorii maghiari. Dacă aceștia sunt motivați (și nu constrânși) să învețe limba română și dacă au o atitudine pozitivă față de aceasta limbă, succesul va fi garantat.

Pentru a obține o imagine cât mai clară asupra fenomenului de transfer lingvistic, consider că de interes ar fi o abordare bi-direcțională. Aceasta ne-ar oferi posibilitatea de a vedea nu numai trăsăturile care sunt transferate din maghiară în română, dar și cele transferate din română în maghiară. Pe lângă aceasta am putea vedea dacă o anumită trăsătură este transferată atât din maghiară în română, cât și invers.

Bibliografie

- Bloomfield, L. (1933): *Language*, Holt, Rhinehart, and Winston, New York.
 Dobrovie-Sorin, C. (1994): *The Syntax of Romanian. Comparative Studies in Romance*, Mouton de Gruyter, New York.
 Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
 Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
 Gutu-Romalo, V. (coord), (2005): *Gramatica limbii române*, Editura Academiei Române, București.
 Haugen, E. (1953): *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behaviour*, Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.
 Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
 Owens, R.E. jr. (2008): *Language Development. An Introduction*, 7th edition, Pearson Educational, Boston, Paris, Munich.
 Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, Blackwell, Oxford, UK.

Tradiție și modernitate în gramaticile româno-maghiare

▼
Farkas Jenő

Universitatea ELTE, Budapesta
e-mail: jenofarkas@yahoo.com
▲

Unul dintre capitoarele interesante ale istoriei lingvisticii maghiare și românești este istoria gramaticilor și manualelor de limba română scrise în maghiară sau mai rar, în română. Permiteți-mi să vă conduc într-o adevărată călătorie în timp prin istoria gramaticilor româno-maghiare.

După informațiile noastre, publicații maghiare cu caracter științific despre acest domeniu nu au apărut până în prezent, deși *gramaticografia* maghiaro-română are un istoric de cel puțin 150 de ani. Bibliografiile de specialitate ale lui Domokos Sámuel¹ sau ale lui Réthy Andor și Váczy Leona² menționează doar o parte a acestor gramatici. Din aceste bibliografii lipsesc importante nume și gramatici românești în limba maghiară ca Grigorie Moldovan³, Gheorghe Alexici⁴, Gáldi László⁵ sau Cupcea Péter, Precup Paul, Cheresteșiu Victor, Déri Gyula, Kozma Endre, Fekete János, Kiss Gábor, Papp Imre, Rónay Antal, Kováts Sándor, Czumbel Lajos, Gál Zoltán, Dávid György și mulți alții.

Prima chestiune mai importantă în prezentarea acestor gramatici este desigur cea a modelelor. Ele sunt de două feluri. Primul este cel al gramaticilor scrise de autori români, ca de pildă Samuil Micu și Gheorghe Șincai (*Elementa linguae daco-romanae sive valachicae* 1780/1806), care au urmărit dovedirea originii latine a limbii române. Împărțirea materiei dată de Micu și Șincai (*ortografie, etimologie, adică morfologie, sintaxă și vocabular*) a fost unanim acceptată, până în anii 1870, de către autorii gramaticilor

românești pentru maghiari. Lucrările lui Timotei Cipariu⁶ sau ale latinizanților (Laurian și Massim) i-au influențat și ele pe primii autori de gramatici româno-maghiare. Celălalt model est cel folosit în Ungaria, și anume modelul germano-maghiar-latin, de la gramaticile de la Viena⁷ și la cele unguerești, de exemplu gramatica lui Szalay Imre⁸, tradusă în majoritatea limbilor naționalităților. Szalay, influențat de gramaticile latine și germane, se folosește de modelele latinești, astfel autorii latinizanti de gramatici româno-maghiare, de la Petru Maller la Kozma Endre sau Kiss Gabor s-au folosit de termenii latinești în explicarea limbii române. Unii autori (Kiss G. și mulți alții) au accentuat prezența în limba română a unor forme ca (eu) *lăudarem*, (tu) *lăudari*, (el) *lăudare*, (noi) *lăudarem*, (voi) *lăudareți*, (ei) *lăudare*, o formă de perfect simplu II (în maghiară: II. Egyszerű múlt idő), – prima formă de perfect simplu (în maghiară: I. Egyszerű múlt idő) fiind: *lăudai*, *lăudași*, *lăudă* – pentru a demonstra cât de apropiate sunt acestea față de formele de trecut ale conjunctivului latinesc: *laudaverim*. La fel de exagerată ni se pare azi postpoziția auxiliarului la perfectul compus: *cântatu-am*, *cântatu-ai*, *cântatu-a*, *cântatu-amu*, *cântatu-ați*, *cântatu-a* (vezi mai jos Kiss Gábor, *op. cit.*) Din experiența mea didactică pot afirma că studenților le place foarte mult ca greșelile lor – pe care le consider incidente explicabile ale unui proces cognitiv de construire pe baza unor analogii contrastive – să fie analizate dintr-o perspectivă istorică: formele de perfect simplu I ale verbului *a fi*: *fui*, *fuși*, *fu*, *fum*, *fuți*, *fu* (*fură*) (Kiss G., *op. cit.*, pag. 9) sau forma de conjunctiv de persoana a 3-a: *să fiă*. În 1870 condiționalul prezent se forma, potrivit gramaticilor, în felul următor: *ași cânta*, *ai cânta ar(e) cânta*, *amu cânta*, *ați cânta*, *ar(u) cânta*. Deci, dacă ei fac greșeala **ași cânta*, această poate fi explicată printr-o prezentare scurtă și plină de haz a unor forme gramaticale vechi din istoria gramaticilor româno-maghiare.

Mai târziu, Gheorghe Alexici, fost profesor al Catedrei de limba română a Universității din Budapesta, va reacționa în prefața gramaticii sale împotriva exagerărilor latinizante. Din anii 1880/1890 terminologia modernă, maghiară și română s-a răspândit la majoritatea autorilor de gramatici.

În ceea ce privește frecvența apariției acestor gramatici se poate afirma, că în a doua jumătate a sec. al XIX-lea numărul lor a crescut considerabil, autorii fiind profesori ai școlilor greco-catolice din Transilvania sau ai altor licee, profesori universitari din Budapesta (Gheorghe Alexici, Gáldi László, subsemnatul) sau din Cluj (Grigore Moldovan, Bitay Árpád, Balázs János, și alții), iar după 1919 până în 1945, gramaticile și manualele de limba română depășesc numărul de 60-70 de titluri.

După 1945 au fost elaborate manuale numeroase de română, însă gramatică românească în maghiară va vedea lumina tiparului doar în 1961; este vorba de lucrarea lui Ádám Zsigmond, Balázs János, Balázs László: *Helyesen románul. Nyelvtani ismeretek, gyakorlatok*. După care a urmat, în 2007, lucrarea subsemnatului, intitulată *Román nyelvtan*.

*

Istoria gramaticilor maghiaro-române începe în 1832 cu o lucrare (*Gramatica Hungaro-Valachica*⁹) a lui Petru Maller, pe atunci student la Pesta, o traducere și adaptare în română a gramaticii ungurești a lui Imre Szalay. Lucrarea, cu interesante observații asupra celor două limbi, a fost publicată la Tipografia Universității din Buda. Scopul declarat al cărții a fost de a fi un manual de limbă maghiară pentru români. Această lucrare a apărut în urma politicii de promovare printre naționalități a însușirii limbii maghiare. Gramatica lui I. Szalay (care s-a tradus și în slovacă, sârbă, slovenă, croată) a fost influențată la rândul ei de către gramaticile vieneze, astfel terminologia, prezentarea în română a unităților limbii poartă amprenta manualelor de limba germană folosite în Austria și Ungaria, Slavonia și Croația. Acestea au fost elaborate în urma legii învățământului din 1777, denumită *Ratio Educationis*. Prin această lege, promovată de Maria Tereza, s-a creat sistemul școlilor naționale (Nationalschulen), ca fiind baza învățământului de stat. În 1806 s-a dat cel de-al doilea *Ratio Educationis*, care a perfecționat sistemul de învățământ și disciplinele obligatorii în toate limbile naționalităților. De pildă Moise Bota afirma, în 1836, în gramatica sa că este „învățătoriu naționalu din Giroc [Ghoroc - Arad]”.

În gramatica ungurească tradusă de Peter Maller avem primele exemple de terminologie gramaticală româno-maghiară. În introducere autorul întreabă:

„Din câte părți de căpetenie se cuprinde învățătura limbei ungurești?”
La care răspunde: „Din trei părți de căpetenie: întâia răspunderea și scrisoarea dreaptă; a doua înțelegerea cuvântului; a treia legarea cuvintelor propune”.

Părțile de vorbire sunt *strămutăcioase* și *nestrămutăcioase*, adică flexibile și neflexibile. Cele „strămutăcioase” sunt

1. „Numele (acî înțelegând numele substătătoriu – substantivum) și adăugătoriu (adjectivum și unele numărătorii), 2. Pronumele, 3. Verbul, 4. Împărțătoriu. Iar *nestrămutăcioase* sunt: 1. Articul, 2. Legătoriu, 3. Înainte și după umblătoare (adverbium), 4. Conjuncție, 5. Întraruncătoriu (interjecția). Iar numărul substantivelor după Maller este *singuratec* sau *multoratec*.

La întrebarea „Câte cazuri are numele?” răspunsul este următorul:

1. Numitoriul (Nevező /nominativ), exemplul dat este: a fa/copacul
2. Stăpânătoriul (Birtokos/genitiv): a fáé/a copacului
3. Însușitoriul (Tulajdonító/dativ): fának/copacului
4. Părtinitoriul (Szenvedő/acuzativ) a fát/copacul
5. Chemătoriul (Hívó/vocativ): fa!/copacule
6. Hotărâtoriul (Határozó/ablativ): a fától/ de la copac

(Menționăm că această formă de ablativ este amintită și de Gheorghe Șincai în *Elementa* cu un asemenea exemplu.)

Am dat aceste exemple doar pentru a ilustra caracterul accentuat explicativ al terminologiei folosite de Petru Maller.

Sub influența acestei gramatici, Moise Bota¹⁰ a publicat, în 1836, un manual român-maghiar, intitulat *Graiul român în limba domnitoare* (Oláh szó, az Uralkodó Honni nyelvben), publicat tot de Tipografia Universității. Cartea a fost dedicată grofului Batthányi Kázmér, care „a sponsorizat” publicarea lucrării. Primul volum conține un „Abecedariu românesc-unguresc pe seama tinerimii școlilor triviale” (trivial aici înseamnă “normal, obișnuit”, după modelul austriac – „Normalschule”), după care urmează șase capitole cu grupuri de cuvinte, sintagme și propoziții și structurate pe teme diferite: omul și organele sale, spiritul omenesc, viața socială, despre Dumnezeu; Cunoștințe despre natură; Despre credință; Cunoștințe gramaticale; Convorbiri româno-maghiare; Dictionar român-maghiar. Autorul concepe însușirea limbii maghiare pe baza unor convorbiri (în maghiară „együttbeszélgetések”), conversații, de pildă „convorbiri” cu verbul *a avea* (van): Eu pâine am/ Kenyerem van; Tu carne ai/ Neked húsd van; El bani are/ Neki pénze van. Al doilea volum a apărut în 1847 cu titlul *Graiul român Tomu al doilea*, iar titlul din interior accentuează și mai mult caracteristica lucrării: *Română-ungurească limbă sau convorbiri a acestora două limbi prin îndeletnicire mai ușoară învățare/ Oláh-magyar Nyelv Együttbeszélgetések E két nyelvnek gyakorlatilag legkönnyebben megtanulására*¹¹, adică manual de însușire simultană a celor două limbi. Gramaticile românești în limba maghiară încep să apară din anii 1860. În gramatică lui Fekete János (Negruțiu)¹² se află un amplu studiu în două limbi despre originea latină a limbii la nivelul științific al epocii. La fel este prefata lui Grigore Moldovan/Moldován Gergely în *A román nyelvtan kézikönyve* (Manual de limbă română, 1889), în care se face o istorie a tipăriturilor românești și a sprijinului acordat de principii Bethlen Gabor sau Rakoczi Gyorgy pentru crearea unei tipografii românești la Alba Iulia.

Alții, precum Kozma Endre¹³, au alte argumente pentru publicarea unei gramatici românești. El afirmă că „în ultimele două decenii literatura

română s-a dezvoltat atât de mult, încât merită ca maghiarii s-o urmărească cu atenție, însă înțelegerea ei fără cunoștințe de limbă este imposibilă sau este incompletă." Exista și un argument politic, despre care Kozma scrie în 1872: „În această epocă a transformării și dezvoltării condițiilor socio-politice în toate domeniile guvernării, administrației publice și vieții sociale, s-a accentuat tot mai mult necesitatea cunoașterii limbilor din țară, printre care și româna.”

Denumirea genurilor gramaticale este cea modernă: masculin (*hímnem*), feminin (*nőnem*), iar pentru neutru Kozma folosește în maghiară termenul de „*köznem*”, adică „genul între cele două”, probabil după noțiunea de „ambigen”. Iată denumirea genului neutru:

„Sunt de genul neutru numele care desemnează lucruri neînsufletește și abstracte, dar acestea pot fi recunoscute după terminațiile lor. („*Közneműek általában a lelketlen dolgot jelentő és a fogalom nevek, de ezeket inkább végzetük alapján ismerhetjük fel.*”)

„Vorbirea” (*Beszéd*) – după Kozma (iată cât de aproape este de Gramatica Academiei actuale – Cuvântul) – are 10 părți: *nemszó* (necuvânt) sau *nemszócska* (necuvințel) este artícul; *főnév* – substantiv; *melléknév* – adjectiv; *számnév* – numerariu; *névmás* – pronume; *ige* – verb; *igehatározó* – adverb; *kötőszó* – coniuñțiune; *előjárószó* – prepușetiune, *indulatszó* – interieñtiune. Pronumele demonstrativ (acesta) în maghiară este *mutató névmás*, însă pronumele relativ care (*care/carele/cari/carii; care/carea* etc.) în gramatica lui Kozma este *visszamusatató névmás*, adică pronume „retrodemonstrativ”. Iată un exemplu pentru efortul de a explica deixisul românesc, care prezintă și astăzi numeroase probleme în predarea limbii române pentru vorbitorii de limbă maghiară.

În gramatica lui Kozma există un dicționar maghiar-român alcătuit de Octav Baruțiu cu titlul: *Dicționar iu portativu magiaru-romănu pentru școle și privați de Octaviu Baruțiu, profesor gimnasiale în Naseudu, Clusiu/Magyar-román zsebszótár tanodai és magánhasználatra írta Baruțiu Octav, gymnaziális tanár, Naszódon, Kolozsvártt* (1870). În prefață autorul evidențiază că „prin scrierea acestui vocabulariu magiaru-romănu am doritu a da în mana junimei scolastice (atatu romane catu și magiare), unu manualu de unu preț iu mai suportabilu, ajutatoriu la traducerea din ungaria pe romanía...”

Tendința latinizantă a lui Baruțiu este evidentă în alegerea corespondențelor românești, de pildă: *ábrázat* – fația, *fisionomia*, *figura*, *obrazu*; *adás* – dare, vendiare; *aggság* – betrânetie; *akaratoskodni* – a fi cerbicosu; *alkalmatlankodni* – a incomodită; *alkalmi* – ocasionalu, ocasionalminte etc.

După cum se vede, școala latinizantă din Ardeal și-a lăsat amprenta asupra gramaticilor româno-maghiare.

Aș dori să prezint în continuare doar câteva aspecte ale unei lucrări interesante de lingvistică comparată semnată de Kiss Gábor¹⁴. Pe baza unor lucrări importante (Friedrich Diez: *Grammatik der romanischen Sprachen* și Timotei Cipariu: *Gramatica limbii române* vol. I., 1869, vol. II. 1877), autorul descrie sistemul de conjugare românesc (*rumán igezhajlítás*). Autorul, sub influența lui Laurian și Massim, vorbește de trei dialecte românești diferite: cel din „Rumânia”, cel macedonean și cel din Ungaria („a macedoni dialectus megegyezik a rumániai es magyarországi alakkal” – spune Kiss G.), distincție făcută și de Timotei Cipariu sau de Massim. Când prezintă, de pildă, conjugarea verbului *a fi*, formele se prezintă astfel: prezent pers. 1 *sum, su, esc/suntem, sem*; pers. 2 *esci, esti/sunteți, set*; pers. 3 *este, e, i/sunt, su*, deci foarte aproape de formele latinești și italienești.

În anii 1880 gramatici românești mai cunoscute sunt cele ale lui Nemoian János, Kakujay Károly, Budiu Paul, Müller Ioan. Acestea folosesc terminologia modernă consacrată în gramaticile românești și ungurești. Dintre acestea cea mai modernă este gramatica lui Gheorghe Alexici/Alexi(cs) György¹⁵, în care sunt multe exemple literare, culese din scrierile, recente în epocă, ale lui Ioan Slavici, Vasile Alecsandri, I. L. Caragiale, Mihai Eminescu, Alexandru Vlahuță, Șt. O. Iosif și alții. (Profesorul Alexici a publicat de asemenea o valoroasă istorie a literaturii române în limba germană!). În prefață, el conturează ideea modernă a însușirii aspectului vorbit al limbii, de actualitate și în zilele noastre:

„... trebuie să cerem de la elevi să învețe cât mai puține reguli de gramatică, însă ei trebuie să citească cu atât mai mult și să învețe cât mai multe cuvinte. Greșelile gramaticale vor fi remediate cu siguranță prin exercițiu, însă îmbogățirea vocabularului nu se poate înlocui cu nimic... M-am străduit să dau o lucrare pentru elevii maghiari, care să le permită însușirea nu numai a limbii literare românești, ci înainte de toate a limbii poporului român.”

Iată poziția profesorului de la Budapesta în legătură cu latinizantii epocii:

„În limba română există o sumedenie de cuvinte latinești, pe care degeaba le-am căuta în limba poporului, acestea s-au născut în urma reînnoirii limbii în urma tendinței latinizante.

Ne-am ocupat prea puțin cu aceste neologisme, care au debordat în limbă fără nicio regulă și în cazul în care în limba poporului există deja un cuvânt potrivit pentru noțiunea respectivă.”

Aș dori să semnalez că această poziție a lui Alexici, precum și articolele sale din enciclopediile Pallas și Revai publicate la Budapesta, referitoare la istoria și cultura românească, au fost aspru criticate de către Ioan Slavici, de pildă, în coloanele revistei *Tribuna* de la Sibiu (1884-1905). Epoca era de mari controverse între istoriografia maghiară și română privind latinitatea limbii și continuitatea poporului român, „dreptul istoric” al maghiarilor, problema „supremației” ungurești, etc., reflectate în revistele și ziarele vremii. Astfel și gramaticile româno-maghiare și mai ales prefetele autorilor oglindesc această luptă ideologică.

După 1919 numărul manualelor și gramaticilor românești destinate maghiarilor a crescut mult și au apărut în jur de 30 de cursuri practice de limbă română, 6-8 ghiduri de conversație, 4-5 dicționare bilingve și 18-20 de manuale școlare de română. Printre lucrările acestea se găsesc metode cu mare publicitate ca: *Egy hónap alatt románul* (Învățați româna într-o lună, Oradea, 1919), *Románul újságcikkek, élcek és képek alapján* (Învățați româna prin articole, bancuri și imagini, Kolozsvár, 1929); *Gőzerővel románul* (Învățați româna cu toată viteza, Uránia nyelvtanár, 1941), *Tüzetes román alaktan* (Morfologie română amănunțită, 1947).

O gramatică excelentă, a lui Gáldi László¹⁶, a fost publicată în condiții politice noi după Arbitrajul de la Viena (1940). S-a pus deci din nou necesitatea prezenței, în scurt timp, a unei gramatici complete cu caracter practic, de data aceasta mai ales pentru membrii noii administrații maghiare care nu cunoșteau limba română. Iată argumentul autorului:

„Obiectivul principal al acestei lucrări este să nu includă cunoștințe perimate sau de prisos, însă să cuprindă tot ce este caracteristic pentru limba scrisă și vorbită. Nu am vrut să facem o gramatică descriptivă completă și științifică; deoarece morfologia română este în multe privinți atât de complicată și schimbătoare, încât descrierea ei exhaustivă ar fi fost imposibilă în cadrul stabilit de editură. Scopul câtorva lecturi și conversații a fost în primul rând să dea exemplu pentru folosirea limbii române în administrația maghiară. Naționalitățile noastre pot fi cunoscute temeinic doar prin limba lor.”

După 1944, doar în 1960 s-a publicat din nou o gramatică completă, semnată de către trei lingviști maghiari din Cluj, Ádám Zsigmond, Balázs János, Balázs László¹⁷. Academicianul Emil Petrovici afirma în prefată că această lucrare se află între un manual de limbă și o gramatică, pentru că explică regulile limbii române în maghiară, iar prin exemple, exerciții și traduceri contribuie la aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice, pre-

cum și la analiza asemănărilor și a diferențelor dintre română și maghiară. Această carte este și astăzi o lucrare de referință.

În 1999 s-a publicat la Editura didactică din Budapesta cartea Luciei Borza, *Román nyelvkönyv*¹⁸, o carte bine cunoscută elevilor din Ungaria care studiază româna.

Iar ultima lucrare în domeniul gramaticilor româno-maghiare, intitulată *Román nyelvtan* (Gramatica română), a apărut în 2007¹⁹. Această gramatică, vă mărturisesc, s-a născut din propria inițiativă și nu reprezintă activitatea științifică de la Catedra de română a Universității "Eötvös Loránd". Astfel nu a beneficiat de niciun ajutor financiar. Din punct de vedere științific, profesorii Gheorghe Chivu, de la București, Péntek János, de la Cluj, Pál Ferenc și Szili Katalin, de la Budapesta, au avut amabilitatea să citească manuscrisul, și pe această cale doresc să le mulțumesc tuturor pentru observațiile făcute și sprijinul prietenesc acordat.

Román nyelvtan reflectă o experiență didactică de mai multe decenii și lecturi mai vechi, dar și foarte recente în domeniul lingvisticii. În ultimii ani, cercetările lingvistice din Ungaria și România, prezintă o serie de asemănări. Lucrările cu caracter structuralist ale lui Kiefer Ferenc, volumul *Magyar nyelv* (Limba maghiară), publicat în 2006 la Editura Academiei din Budapesta, coordonat de același Kiefer Ferenc, seamănă în multe privințe cu recenta *Gramatica limbii române* (2005), coordonată de Valeria Guțu Romalo. Teoriile privitoare la organizarea discursivă, la actele de vorbire (lingvistică pragmatică), la problemele deixisului, la funcțiile sintactice etc. sunt foarte apropiate. Se pune întrebarea: două limbi atât de îndepărtate structural, ca româna și maghiara, pot fi studiate cu aceleași metode? Cu siguranță da, pentru că perspectiva științifică este aceeași. Interesant este însă că această perspectivă lingvistică funcțională, reprezentată de către echipa lui Kiefer Ferenc nu a fost împărtășită de lingvistica universitară, mai ales cea de la catedra de maghiară a Universității "Eötvös Loránd". Astfel s-a născut o *Magyar grammatika* (Gramatica maghiară, 2000), coordonată de către Keszler Borbála. Alte universități din provincie, de pildă cea de la Pécs, promovează cele mai noi cercetări lingvistice, în consens cu gramatica lui Kiefer. Cursul universitar al lui Keszler Borbála seamănă cu *Gramatica pentru toți* (2001) a Mioarei Avram. Astfel existau corespondențe clare între gramaticile „tradiționale moderne” (Avram - Keszler) și cele funcționalo-pragmatice (V. Guțu Romalo - Kiefer). Trebuie să menționez că la catedra de „maghiară ca limbă străină” au loc cercetări de lingvistică pragmatică. De pildă Szili Katalin a publicat, în 2004, o carte cu titlul *Tette vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata* (Cuvinte devenite acte.

Teoria și practica actelor de vorbire), care pornește de la lucrarea lui J. L. Austin, *How to Do Things with Words*²⁰, și face un istoric al cercetărilor de pragmatică în domeniul limbii maghiare.

Astfel s-a pus problema: ce fel de gramatică română ar trebui să scriu? Permiteți-mi o amintire subiectivă. Mama mea, profesoară de română în Cristuru-Secuiesc, mai întâi la Liceul pedagogic, pe urmă la Liceul teoretic din localitate, a corectat mii și mii de lucrări de română și mereu își nota greșelile elevilor. Avea numeroase caiete cu greșeli, și probele mele de limbă le explica pornind de la aceste observații. Deci, când am căutat să dau o formă acestei gramatici, m-am folosit de modelul gramaticii contrastive, considerată de unii la "liziera" cercetărilor actuale. Ce să mai zic de gramatica greșelilor, la modă în anii 1930 prin Franța, republicată în 2004. Este vorba de cartea lui Henri Frei: *La Grammaire des fautes*, care face o „terapie lingvistică” a greșelilor prin explicații, prin stabilirea zonelor de greșeli posibile. Pot afirma din experiență că studenții care sunt în posesia a două-trei-patru limbi străine și încep să studieze româna, cer și vor cere mereu explicații lingvistice destul de avansate, pentru că îi interesează modul de „funcționare” sau de „disfuncționare” a limbii (mă gândesc, în acest ultim caz, la excepții).

Permiteți-mi să vă dau trei fragmente din recenzii făcute pentru *Román nyelvtan*:

1. „Dezbaterile pasionate în ultimul timp din România în jurul predării limbii române demonstrează ce poate însemna pentru lingviști, profesori de limbă, neprofesioniști sau politicieni calificativul de limbă *străină* sau „*nestrăină*”. Politicienii majorității și autoritățile care au în subordine învățământul, consideră ca fiind mai importante conotațiile atributului de *străină*, decât să accepte că în strategia predării limbilor există o netă diferență între *metodica predării limbii materne* și *cea a limbilor străine*. Din cauza impactului acestor conotații, predarea limbii române în școlile maghiare este lipsită de eficiență, de aici rezultă de asemenea nivelul slab al bilingvismului maghiaro-român și caracterul său schimbător. Astfel metodologia predării limbilor trebuie să aleagă între *metodica predării limbii materne* și *a predării limbilor străine*, deși, incontestabil, limba română este pentru maghiari cea mai cunoscută, față de celelalte limbi. În primul rând pentru că deseori intrăm în contact cu ea ca limbă de mediu, mai ales în partea de est a geografiei limbii noastre; în al doilea rând, atât lucrările lui Tamás Lajos și ale altora, cât și experiența noastră cotidiană demonstrează că româna conține mai multe elemente maghiare. Prin cunoașterea și folosirea limbii, procesul de învățare a limbii devine mai evident. În calitatea ei de

gramatică normativă și de manual de limbă, această lucrare vine să umple golul de o jumătate de secol, de după apariția în 1960 a gramaticii celor trei autori clujeni: Ádám Zsigmond, Balázs János și Balázs László. Trebuie să afirmăm că lipsa unei gramatici de nivel a limbii române și a dicționarelor s-a resimțit cel mai mult în domeniul predării limbii române în școală, chiar și la nivel universitar, pentru că studenții cu limbă maternă maghiară, care au trebuit să-și continue studiile în română, nu au avut la dispoziție manuale prin care ar fi putut, din proprie inițiativă, să-și îmbogățească și să-și perfecționeze cunoștințele de limba română” – a afirmat profesorul Pentek János²¹.

2. Profesoara Mihaela Bucin²² de la Catedra de română a Universității din Szeged scrie:

„Venit să umple un gol de informație – în ungurește, o gramatică de acest nivel a limbii române nu a apărut de aproape o jumătate de secol –, volumul are la bază cea mai recentă bibliografie a domeniului și vede lumina tiparului în momentul în care limba română literară tocmai a trecut prin procese importante de normare ortografică, ortoepică și taxonomică. Este salutară intenția autorului de a aborda unele situații lingvistice asemănătoare sau, din contră, foarte deosebite în română și maghiară, în termenii gramaticilor contrastive. De asemenea, remarcăm sublinierea aparte, în cazul fiecărei părți de vorbire, a problemelor legate de corectitudine (mai ales de acord și de ortografie), pe de-o parte pentru a împiedica formarea unor deprinderi greșite în folosirea unor construcții, deprinderi specifice pe care autorul le-a reperat în decursul anilor la nativii maghiari vorbitori de română (unele calcuri gramaticale, probleme de topică), pe de alta, pentru a evidenția abateri de la norma actuală, întâlnite chiar în mediul românesc (unele forme greșite precum: *clasa întâia*, *aspru/așpri*, forma hibridă *a vroii* etc.)

Scurte subcapitole speciale, un fel de studii aprofundate, se adresează în primul rând filologilor, studenți și dascăli, și dezbat fie probleme controversate ale gramaticii românești, fie subtilități lingvistice (ca modul prezuntiv, ori categoriile verbelor reflexive). Exemplele folosite, atât în explicații, cât și la exerciții, refac, după cum însuși autorul precizează în introducere, ‘ultimii o sută cincizeci de ani ai dezvoltării limbii literare, până la cele mai noi transformări normative’. Importanța pe care o capătă alegerea textelor folosite ca mostre, din cei mai cunoscuți scriitori români, clasici și contemporani, dar și din mass-media, constă într-un mod de mediere, de

deschidere spre cultura română, în trezirea curiozității celui care studiază limba, de a aborda și alte forme ale culturii românești.”

3. Ramona Ghiță, profesoară din Brașov, într-un studiu inclus în sumarul cunoaștei reviste academice *Limba română*, scrie următoarele: „La prima vedere, lucrarea pare o prezentare tradițională a părților de vorbire deja cunoscute cititorului: articol, substantiv, verb, pronume, adjectiv, numeral, prepoziție, adverb, conjuncție, interjecție, dar, față de gramaticile adresate celor ce studiază româna ca limbă maternă, conține o abordare nouă, date fiind divergențele dintre limba-bază și limba-țintă. Definițiile și explicațiile sunt date în limba maghiară, ceea ce permite o înțelegere mai rapidă și mai adecvată a textului de către utilizatorii ce vorbesc această limbă. Autorul a preluat clasificările, foarte atent elaborate, din *Gramatica limbii române* (2005). Aceasta îi permite cititorului să încadreze respectivul termen (substantiv, adjectiv, verb etc.) într-o anumită subclasă în funcție de punctele de reper date. Se prezintă, totodată, în paralel, regulile care pun în evidență diferențele structurale dintre cele două limbi (absența genului și a cazului în maghiară, organizarea pe diateze a verbelor românești, reluarea complementului direct și a celui indirect prin clitice etc.), modul diferit de prezentare a aceluiași fenomen lingvistic în cele două limbi, precum și mijloace de verificare a corectitudinii soluției date.

Exemplele selectate din operele unor scriitori consacrați (Mihail Kogălniceanu, Calistrat Hogaș, Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Ioan Slavici, Duiliu Zamfirescu, Mateiu I. Caragiale, Camil Petrescu, Mircea Eliade, Nicolae Steinhardt, Ștefan Bănuțescu, Fănuș Neagu, Dumitru Țepeneag, Mircea Cărtărescu, Gabriela Adameșteanu, Ioan Groșan), cât și din ziare și din emisiuni radio-tv, nu reflectă doar limba română literară, ci și pe cea colocvială.

Regulile ilustrate prin citate sunt explicate clar, logic și concis, la sfârșitul fiecărei clase autorul propunând un set de exerciții diverse (itemi cu alegere multiplă, itemi semiobiectivi, itemi cu întrebări structurate, itemi de tip rezolvare de probleme) și rezolvările corecte ale acestora, în vederea fixării cunoștințelor asimilate.

La sfârșitul fiecărui subcapitol sunt abordate problemele ortografice referitoare la partea de vorbire în cauză; dificultățile legate de ortografie sunt generate de cauze multiple, de la schimbarea regulilor de scriere corectă (p. 24), la oscilațiile produse de pătrunderea în limbă a neologismelor engleze (p. 74), sau la cele specifice exprimării populare concise (ex. *taică-tu* – p. 74). Informațiile privind fenomenele ortografice implică atât planul morfo-

logic, cât și cel semantic (omografe, omofone, omonime parțiale sau totale, sinonime parțiale sau totale etc.), conferă studiului un caracter aplicativ.

Pornind de la diferențele existente între cele două limbi, autorul insistă asupra dificultăților majore întâlnite în traducere, iar alegerea exemplilor, chiar și în celelalte capitole, nu s-a făcut în mod aleatoriu, ci în măsura în care exista riscul ca termenul să fie folosit eronat, menționându-se între paranteze trăsăturile divergente.

Dacă stilul oral îl interesează pe cititor prin formele specifice limbajului colocvial, nu mai puțin importante sunt variantele specifice codului scris: stilul oficial, deseori întâlnit în publicistică (de ex. *prim-ministru*, p. 73), stilul epistolar și cel administrativ (în cereri), oferindu-i-se, astfel, receptorului cărții, formule specifice (p. 59)."

Note bibliografice

1. Domokos Sámuel (1966, 1978): *A román irodalom magyar bibliográfiája*, I-II., Bukarest
2. Réthy Andor-Váczy Leona (1983): *Magyar irodalom románul. Könyvészet (1830-1970)*, Kriterion, Bukarest
3. Moldován Gergely (1888): *A román nyelvtan kézikönyve*
4. Alexics György (1892): *Rómán nyelvtan*
5. Gáldi László (1940/1941): *Gyakorlati román nyelvkönyv*, I.-V. füzet, Athenaeum Kiadás, Budapest
6. Timotei Cipariu: *Elemente de limba română după dialecte și monumente vechi*, Blaj, 1854; *Crestomatie sau Analecte literare din cărțile mai vechi și noue românești tipărite și manuscrise, începând de la sec. XVI până la al XIX*, cu notițe literare, Blaj, 1858; *Compendiu de gramatica limbii române*, Blaj, 1855; *Principia de limbă și de scriptură*, Blaj, 1856; *Gramatica limbii române*, vol. 1. *Analitica*, Blaj, 1869, *Sintactica*, Sibiu, 1877
7. *Anleitung zur deutschen Sprachlehre* (Coord. Johann Ignaz Felbiger), Viena, 1774, și *Vebessere Anleitung* (același coordonator, 1779). Aceste gramatici au fost traduse (de pildă în maghiară) sau prelucrate în limbile naționalităților (vezi Nyomárkay István: *A bécsi grammatikák és a közép-európai nyelvtanok*, în *Magyar Nyelvőr*, 1998/2, 4, 1999/1 și, sub formă de carte: Nyomárkay István
8. Szalay Imre (1828): *A magyar nyelvtudomány rövid foglalata*
9. *Gramatica Hungaro-Valachica. Grammatica ungurească de Salai Emericul în Universitatea Cră[ă]ească ungurească pestană, a teologiei pastorale și a retoricei biseric[ă]ști rînduie[ă]lnic profesor, în limba ungurească țesută, iară din acea pe cea românească întoarsă prin Petru Maller, în Buda, cu tipariul Universității cră[ă]ești ungur[ă]ști pestane*, 1832 [*Magyar-oláh grammatika. Magyar nyelvtudomány Szalay Imre, a Pesti Magyar Királyi egyetem lelkipásztorság és az egyházi*

szónoklat rendes tanárának magyar nyelvű munkájából, amelyet román nyelvre átültetett Maller Péter, Budán, a Pesti Magyar Királyi Egyetem Nyomdájában, 1832]. Volumul II, apărut în 1833, conține un compendiu maghiar-român de exerciții și un mic dicționar maghiar-român pentru tineretul român.

10. Moisi Bota (1836): *Graiul român în linba domnito're, sau Modu'l mai ușor d'a învăța Românu' linba Ungurească de Moisi Bota* Românescul învățătoriu din Girok lucrat. Oláh szó, az Uralkodó Honni Nyelvben
11. Bota, Mózes (1847): *Română-ungurească sau Convorbiri A acestora dou linbi prin îndeletniciri mai ușoră învățare de Moisi Bota* naționalul învățătoriu lucrată – Oláh-magyar Nyelv Együttbeszélgetések E két nyelvnek gyakorlatilag legkönnyebben megtanulására, szerkesztette Bota Móses, nemzeti oláh tanító, Pesten, Nyomtatott Beimel Józsefnél
12. Fekete János (Negruțiu) (1870): *Magyar román nyelvtan románul*, Kolozsvár, III. újból átnézett kiadás.
13. Kozma Endre (1872): *Elméleti és gyakorlati román nyelvtan*, Kolozsvár/Zilah
14. Kiss Gábor (1888): *A román nyelv általános igeragozása egybevetve a latin és az olasz igeragozással*, Budapest
15. Alexi György (1892): *Román nyelvtan és gyakorló könyv*, Budapest
16. Gáldi László: *Gyakorlati román nyelvkönyv*, vol I, 1940; vol. II-V, 1941, Budapest
17. Ádám Zsigmond, Balázs János, Balázs László (1960): *Helyesen románul. Nyelvtani ismeretek, gyakorlatok*, Tudományos Könyvkiadó, Bukarest
18. Borza Lucia (1999): *Román nyelvkönyv. Középiskolások és magántanulók számára*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
19. Farkas Jenő (2007): *Román nyelvtan*, Palamart Kiadó, Budapest
20. Vezi J. L Austin (1962): *How to Do Things with Words*; traducerea în maghiară: J.L. Austin (1990): *Tetten ért szavak* (Trad. de Pléh Csaba), Budapest, Akadémiai Könyvkiadó; și traducerea în română : J.L. Austin (2003): *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Traducere de Sorana Corneanu, Editura Paralela 45, Colecția Studii, Seria Studii socio-umane, Pitești
21. Péntek János: *O gramatică românească în maghiară pentru maghiari*, in *Revista* 22, 2008
22. Mihaela Bucin: *O gramatică română*, Foaia românească, 2008

Compararea deixisului din limbile maghiară și română

▼
Eckstein Zsehránszky Zsófia

Școala Generală „József Attila”, Miercurea Ciuc

e-mail: ezaf_2@yahoo.com
▲

Conexiunea asigură legătura strânsă dintre părțile unui text. Coerența poate să fie coordonatoare la nivelul cuvintelor compuse (cip-cirip), a frazelor (A ieșit în curte și a plantat flori) cât și între enunțurile unui text (Mașina s-a oprit brusc. Pietonii s-au uitat speriați pe partea carosabilă a drumului).

Coerența unui discurs este realizată prin diverse elemente. Organizarea discursivă este realizată prin articol hotărât, anaforă, cataforă, deixis, conectori, pronominalizație, acordul între predicat și subiect, elipsă, emfază, și presuposiție.

Elementele forice, anafora, catafora și deixisul asigură conexitatea și ritmicitatea discursului. Anafora face trimiterea la un cuvânt, sintagmă sau enunț deja cunoscut:

(1) „Știu doar că vânturile suflă
Știu doar că sunt ca și gândul
Știu doar că a lor curată umbră e adâncă
Știu doar că drumurile sunt triste.” (Kosztolányi Dezső: *Fântânile sunt adânci*)

„Csak azt tudom, hogy fújnak a szelek
Csak azt tudom, hogy mint a gondolat
Csak azt tudom, hogy tisztult árnya mély

Csak azt tudom, hogy búsak az utak." (Kosztolányi Dezső: *Mélyek a kutak*)

Catafora stă înaintea coreferentului anunțând o situație:

(2) Acest lucru nu l-aș fi crezut. Au aprobat proiectul în întregime.

Ezt nem hittem volna. Elfogadták az egész tervet.

Deixisul este o modalitate de expresie care indică un obiect, care asigură ancorarea enunțului în situația de comunicare în care este produs.

De cele mai multe ori indică spațiul (aici/itt), timpul (atunci/akkoriban) sau persoana (eu/én). Deixisul poate preciza un aspect, o persoană, spațiul, timpul, modul, calitatea sau un fragment al discursului.

A. În următoarele voi face referire la unele categorii ale deixisului.

1. Clasificarea clasică a deixisului vorbește despre deixis la o persoană, la spațiu și la timp (David Crystal).

(3) a). Eu te voi alege.

Én választanak meg.

În ambele limbi folosirea pronumelui personal de persoana I la începutul enunțului, marcarea acestuia arată intenția de a sublinia importanța persoanei. Aceasta ar fi putut apare și inclusă în terminația verbală, dar emițătorul, prin deixis, arată faptul că el este cel care îl va alege și exclude celelalte persoane.

b). Vino, aici!

Gyere ide!

În limba română între deixis și verb apare virgula deoarece verbul este la modul imperativ. În ambele limbi elementul deictic are rolul de a preciza locul unde trebuie să se deplaseze persoana.

c) Pornește acum!

Most indulj!

Topica în cele două limbi diferă în exemplul de dinainte, în limba maghiară deixisul este la începutul propoziției, subliniază, accentuează ideea pornirii cât mai repede.

2. Din punct de vedere al direcției denotației deixisul poate fi textual sau endoforic și referențial sau exoforic. Deixisul endoforic este acela care semnalează un element din interiorul textului.

(4) a). „Stabilirea acestui obiectiv este actual și astăzi. Aici, în introducerea aș vrea să evoc numai câteva dintre aspectele importante ale procesului reformei” (Kosáry Domokos).

„E célkitűzés ma is érvényes. Itt, bevezetésül, e reformfolyamatnak csak néhány főbb mozzanatát szeretném felidézni” (Kosáry Domokos).

Deixisul endoforic este realizat în ambele limbi prin attribute adjectivale și adverbiale ca: „următoarele” (exemple), „de mai sus” etc.

Deixisul referențial sau endoforic se referă la un element din afara textului, la o persoană, lucru, împrejurare. Acesta poate fi însoțit de un gest, ca în exemplele următoare:

b). „Acesta este satul meu,

De aici am venit și aici mă întorc”

(Ady Endre: Plimbare pe plaiurile natale).

„Ez itt falu, az én falum,

Innen jöttem és ide térek.”

(Ady Endre: Séta bölcső –helyem körül)

În ambele exemple deixisul este exprimat prin pronume demonstrative și adverbe.

3. Clasificarea deixisului se poate face și din punctul de vedere al coordonatelor acestuia (Adriana Gorăscu).

Acestea sunt: coordonata personală, cea temporală, spațială, socială și cea discursivă.

Dintre acestea coordonata personală și cea temporală sunt codificate gramatical, în timp ce coordonatele spațială, socială și discursivă, precum și informația „descriptivă” dispun doar de o codificare lexicală.

M-aș opri la deixisul discursiv sau textual, cel social și cel descriptiv. Deixisul discursiv este reprezentat de acele elemente de expresie prin care se face referire la însuși discursul care le conține. El poate fi de întindere și de complexitate diferită, de la lexeme la fraze sau la secvențe de text extinse.

(5) Această jucărie îmi trebuie!

Ez a játék kell nekem!

Referința deictică discursivă în ambele limbi din exemplele de mai sus se realizează prin pronume demonstrative, dar acest rol poate fi îndeplinit și de pronume relative (ceea ce). Deixisul social codifică reprezentarea în enunț a distincțiilor sociale convenționalizate cu privire la:

a) poziția dintre locutor și destinatar;

b) poziția locutorului și a persoanei la care se face referire;

c) tipul de context social în care are loc comunicarea.

Dacă îmi încep discursul prin:

(6) a). Domnule director, v-aș ruga să-mi acordați cinci minute.

Igazgató úr, megkérem, szánjon rám öt percet.

atunci nu pot continua prin:

b). I-am spus ăluia...

Annak azt mondtam...

Deixisul descriptiv cuprinde o clasă restrânsă de expresii, care se referă la caracteristicile unor acțiuni sau ale unor entități.

Acestei clase îi aparțin adverbe și locuțiuni adverbiale ca: așa, astfel, în acest mod etc.

(7) a) Dacă vorbești așa, sigur că nu te înțelege nimeni.

Ha így beszélsz, biztos, hogy senki se fog megérteni.

b) O astfel de comportare este inadmisibilă.

Ez a magatartás elfogadhatatlan.

B. În cele din urmă voi vorbi despre părțile de vorbire prin care se realizează deixisul în limbile maghiară și română.

Mă voi referi la deixisul exprimat prin pronume, adjectiv pronominal, adverb și articol.

1. Pronumele înlocuiesc persoane, obiecte dar și propoziții sau fraze. Pronumele nehotărât toți/mindenki se referă la un grup de indivizi despre care este vorba în text. Însă dacă este scos din context, chiar în formă de propoziție, nu este explicit.

(8) „După ce toți au ațipit și câinele s-a culcat la capătul patului” (Fekete István: *Kele*).

„Miután mindenki elbóbiskolt, a kutya is lefeküdt az ágy végébe” (Fekete István: *Kele*).

Pronumele au o putere de concentrare a textului: prin funcția lor deictică fac inutilă denumirea persoanelor, obiectelor, calităților, cantităților sau repetarea acestora. Sunt cuvinte folosite frecvent deoarece sunt capabile să exprime conținuturi diverse.

(9) L-am văzut pe Péter. El este cel mai bun.

Láttam Pétert. Ő a legjobb.

În limba română, formele neaccentuate ale pronumelui personal subliniază obiectul de referință. Astfel, în ultimul exemplu, forma neaccentuată a pronumelui personal semnalează, anunță că este vorba despre o persoană de genul masculin. Acest lucru nu apare în limba maghiară deoarece nu există genuri. În limba română forma accentuată a pronumelui personal subliniază informația indicată de forma neaccentuată.

2. O diferență majoră apare la nivelul adjectivelor pronominale. Limba maghiară nu face diferența dintre pronume și adjective pronominale.

(10) Același om a venit azi ca și ieri.

Ugyanaz az ember jött el ma is mint tegnap.

Adjectivele pronominale indică o însușire, o clasificare, o diferențiere sau o asemănare.

3. Și adverbul are rol deictic într-un discurs. Adverbul își realizează sensul, determină de cele mai multe ori un verb sau un alt adverb, dar și un substantiv.

(11) Își ținea uneltele afară, pe terasă.

Kint, a teraszon tartotta a szerszámaít.

Adverbele în ambele limbi sunt urmate, în acest exemplu, de substantive care precizează locul desfășurării acțiunii semnalate de verb.

Deci adverbele semnalează locul, timpul, modul acțiunii, dar nu îl precizează.

4. Articolul și folosirea acestuia este specifică fiecărei limbi. În limbile maghiară și română, folosirea articolului hotărât și nehotărât marchează faptul că obiectul de referință este sau nu cunoscut.

Discursul începe cu un articol nehotărât și continuă cu unul hotărât, ca în nuvela *Sărăcie* a lui Tamási Áron:

(12) „... nu peste mult timp, a intrat în cârciumă un flăcău sas... Lőrinc i-a turnat sasului. Dar sasul doar a ciocnit și nu a vrut să bea”.

„... nemsokára egy szász legény is belépett a kocsmába... Lőrinc töltött a száznak is. De a szász csak koccintott, s nem akart inni.”

Folosirea articolului este importantă în realizarea conexiunii unui discurs, dar nu poate îndeplini singur acest rol, este nevoie de alți conectori.

Concluzii

Coeziunea unui discurs este realizată prin mijloace textuale gramaticale. Unul dintre aceste mijloace este și deixisul care face parte din categoria elementelor forice.

În limba română substantivele pot fi înlocuite cu o serie de pronume, iar adjectivele cu adjective pronominale. Există adverbe care pot înlocui propoziții întregi. În limba maghiară pronumele au un rol foarte mare în realizarea coeziunii unui text, mai ales pronumele personale.

Specificul limbii române este acela că orice pronume – exceptând cel personal și reflexiv – poate converta în adjectiv pronominal dacă se acor-

dă în gen număr și caz cu adjectivul determinat. În limba maghiară acești conectori rămân pronume, probabili și din cauză că nu există genuri.

Articolul în ambele limbi are caracter deictic, face trimitere în mod direct la persoana, locul și timpul de referință. Are un rol important în schimbarea valorii gramaticale a adjectivelor în substantive în ambele limbi.

Există cazuri în care deixisul din limba maghiară poate fi tradus doar printr-o expresie în limba română.

În ambele limbi deixisul endoforic este realizat printr-un pronume și un substantiv.

Bibliografie

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu-Iordan-Al. Rosetti”,(2005):
Gramatica Limbii Române: I. Cuvântul; II. Enunțul, Editura Academiei Române.

Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*, Osiris Kiadó, Budapest.

Sziksainé Nagy, I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*, Osiris, Budapest.

Cultură generală?

Context comun european?

Tapodi Susana Monica

Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc

e-mail: tapodizs@freemail.hu

Fiecare limbă prezintă un alt tip de gândire, un mod aparte de a percepe lumea. Este un loc comun, faptul că limba – în afară de funcțiile sale denotativ-referențiale, persuasive, expresive, emotive, fatice și poetice – mai reprezintă și cultură: prin intermediul limbii se însușește și o mentalitate, iar prin învățarea unei limbi diferite de cea proprie, se poate încerca o altă optică asupra realității, se poate cunoaște o altă realitate.

Asemănările lexicale dintre două limbi neînrudite – după cum se știe – se datorează ori împrumuturilor reciproce (gând, labă, a cheltui, a chezașui în română – din ungureștile *gond*, *láb*, *költ*; *kezeskedik* sau *ficsur*, *pulya*, *orda*, *málé*, în maghiară – din româneștile fecior, pui, urdă, mălai); ori e vorba de onomatopee (*kukuriku* – cucurigu, *kakukk* – cuc, *morog* – a mormăi etc.); ori sunt rodul influențelor comune ale altor limbi exercitate asupra ambelor idiomuri. Din această categorie fac parte, în cazul limbilor română și maghiară, cuvintele de origine slavă (*asztalnok* – stolnic, *bab* – bob, *bivaly* – bivoli, *csuda* – ciudă, *gereblye* – greblă, *kakas* – cocoș, *kas* – coș, *király* – crai, *laboda* – lobodă, *lapát* – lopată, *mák* – mac, *paraszt* – prost, *rab* – rob, *rák* – rac, *ruca* – rață, *szablya* – sabie, *szita* – sită, *utca* – uliță, *veréb* – vrabie, *vitéz* – viteaz etc.); cele de origine turcă (*balta* – balta, *papucs* – papuci, *pasa* – pașă, *joghurt* – iaurt, *sál* – șal, *sörbet* – șerbet, *kasza* – coasă, *tárkony* – tarhon etc.) și o serie întreagă de cuvinte de origine greco-latină legate în primul rând de câmpul semantic al culturii

(*április* – aprilie, *keresztény* – creștin, *iskola* – școală, *bazilika* – biserică, *pásztor* – păstor), iar unele dintre ele – neologismele din secolul trecut – fiind internaționale, au formă comună (*atom*, *motor*, *hotel*, *telefon* etc.). Găsim și unele excepții: de exemplu cuvintele maghiare *tinta* – cerneală, *lilom* – crin, *prédikáció* – propovedanie, *breviárium* – ceaslov, *prior* – stareț provin din latină, iar variantele lor române – în ciuda latinității limbii – sunt de origine slavă sau, mai rar, ca de ex. *viola* – micșunea, de origine turcă. Este interesantă din acest punct de vedere acea modă onomastică – izvorâtă din dorința părinților de a-și accentua originile, autohtonitatea – conform căreia românii își dau fiilor nume – cu preponderență – slave (Bogdan, Vlad, Radu, Stan, Dragoș), iar ungurii le aleg nume de origine turcă (*Árpád*, *Zoltán*, *Csongor*, *Ákos*).

După cum afirma Northrop Frye, cultura europeană se trage din rădăcina Antichității greco-latine și din cea iudeo-creștină a celor două Testamente. Omul naiv ar crede că acest fond cultural comun apare în diferitele limbi într-un lexic total comun, cu termeni perfect identici. Îmi aduc bine aminte de marea mea uimire din clasa a V-a, când îmi căzuse în mână o carte de istorie în limba română: datele cronologice, imaginile erau cele ale celor din cartea mea – tradusă de fapt din română, – dar numele eroilor din imagini difereau începând cu Prometeu (*Prométheusz*), Ulisse (*Odüsszeusz*), Oedip (*Ödipusz*) continuând cu Aristotel (*Arisztotelész*), Pitagora (*Püthagorász*) sau Eschil (*Aiszkhülosz*).

Baza fonetică a fiecărei limbi influențează și modul de pronunțare al cuvintelor împrumutate. (Putem observa acest fenomen și în cazul neologismelor comune provenite recent din limba franceză. În română sunt preluate în forma lor scrisă iar în maghiară se rostesc și se scriu în forma lor pronunțată: container – *konténer*, parfum – *parfüm*, portret – *portré*, bulevard – *bulvár* etc.). Cea mai relevantă diferență dintre forma numelor grecești în maghiară și română – în afară de lipsa sufixului (-us, -os, -es) constă în pronunțarea literei igrec: y – în maghiară se citește *ü*, iar în română *i*. Diftongul *ai* românește se citește *e* ca și în franceză (vezi numele soției lui Agamemnon *Klütaimnésztra* – Clitemnestra). În maghiară s-a păstrat sufixul latin (latinizat) -us, în română nu. Există însă excepții care întăresc regula: de pildă numele evanghelistului Marcu în maghiară apare în formă scurtă: *Márk*.

Nu trebuie să uităm faptul, că pronunțarea cuvintelor atât în limba greacă, cât și în cea latină a suferit mai multe modificări chiar și în perioada Antichității. Forma lor actuală diferă și datorită diverselor căi și tradiții lingvistice prin care s-au transmis. Dacă ar fi existat doar o singu-

ră sursă, toate popoarele care folosesc alfabetul latin ar trebui să desemneze sunetele identice cu aceleași litere. Așa se și întâmplă în cazul vocalelor i sau o sau al consoanelor b, c, d, f, g, l, m, n, p, r, t, v. Probleme s-au ivit în cazul reprezentării unor sunete care nu existau în latina clasică: de exemplu consoana constrictivă prepalatală surdă Ș în maghiară se scrie cu S, iar consoana reprezentată în română cu S se scrie cu SZ (în poloneză se procedează exact invers: SZ desemnează sunetul Ș din română, iar S se citește și la ei tot S. Un aspect interesant din acest punct de vedere îl constituie încercarea primilor traducători în maghiară ai așa-numitei *Biblia husită* din 1430. Călugării franciscani Bálint și Tamás, care și-au terminat lucrarea ca refugiați în Moldova, în cetatea Troțușului, au folosit pentru notarea acestor sunete litere cu subsemne: Ș, Ț). Datorită evoluției diferite a latinei populare numele scriitorului-orator Cicero se citește atât Kikero, Cicero cât și Țițero.

Diferențierile actuale pornesc chiar din perioada etnogenezei românești.

După ce Teodosiu cel Mare împarte, la sfârșitul secolului al IV-lea, Imperiul Roman în două, în imperiul de răsărit locul limbii latine începe să-l ocupe cea greacă. (Iustinian însuși va redacta celebrele sale texte de legi în această limbă.) „În felul acesta, latina carpato-dunăreană nu mai era în contact cu latina cultă, menținută în apus, în cultură și biserică, în evul mediu” (Grecu, 72).

Ținuturile meridionale românești au intrat și mai mult în sfera de influență politică și culturală a Bizanțului, cu victoria din 975 a împăratului Ioan Tzimiskes asupra bulgarilor. Se întărește afluența de soldați, negustori, preoți și călugări bizantini. Structura statului – în Muntenia și în Moldova – este asemănătoare celei a Bizanțului. Relațiile bisericești – prin înființarea, în 1359, a mitropoliei Țării Românești pusă sub autoritatea patriarhiei constantinopolitane – capătă și un caracter politic. Raporturile cu mănăstirile de la Muntele Athos încep încă din secolul al XIV-lea. *Noul Testament* (1648) și *Biblia de la București* (1688) se traduc după izvoare grecești.

Limba slavonă – începând cu creștinarea slavilor în 864 de către cneazul Boris – pătrunde ca limbă de cult și în bisericile române. Aceasta va domina aproape un mileniu. În Țara Românească vestitul erudit umanist Udriște Năsturel „urmărind să promoveze un umanism românesc în limba slavonă” (Drimba, 168/2003) traduce celebra *Imitatio Christi* în slavonă. „Limba slavonă a continuat să fie folosită ca limbă de cult și chiar de cancelarie până prin secolul al XVIII-lea” (Grecu, 194).

Limba neogreacă și-a exercitat influența asupra culturii române în primul rând în epoca fanariotă, deoarece domnitorii greci, fiind emisari ai stăpânirii otomane, s-au înconjurat cu funcționari greci și turci, limba neogreacă devenind limbă oficială de curte. „*Pravilele împărătești* (1646) și *Îndreptarea legii*, cum se știe, au ca model un monocanon grecesc” (Grecu, 204). În acest proces de acordare de prioritate a limbii neogrecești, o importanță majoră o aveau școlile – în învățământul teologic din secolul al XVIII-lea neogreaca înlocuiește treptat slavona.

Sarcina organizării școlilor din Ungaria i-a fost încredințată Bisericii Romano-Catolice începând cu prima școală a benedictinilor din Pannonhalma, înființată în 996, continuând cu universitățile de scurtă existență din Pécs – 1367-1379, Buda – 1395-1415, Pozsony – 1465-1477 sau cea din Nagyszombat, înființată în 1635. Astfel, în mod natural, limba de predare a fost tot latina. Intelectualii din perioada medievală frecventau universitățile din Paris, Bologna, Padova, iar mai târziu pe cele din Viena sau Krakowia – toate având ca limbă oficială limba bisericii occidentale.

Prima școală latină de pe teritoriul Banatului, cea din Cenad, existentă pe la 1028, este pomenită în *Legenda Sfântului Gerard (Gellért)*. „Se pare că înainte de înființarea școlilor latine și multă vreme după înființarea multora dintre acestea, învățământul se asigura prin dascăli ambulanți. Astfel de dascăli ambulanți se întâlnesc, în secolul al XIII-lea, și în Moldova, pentru că, într-o scrisoare din 12 noiembrie 1234, adresată regelui Bela al IV-lea al Ungariei, episcopul Grigore din Moldova îl încunoștințează că în țara sa sunt dascăli ambulanți de diferite origini care au pus stăpânire peste întregul învățământ” (Manolache – Părnută, I.71).

Primul poet cu renume european din literatura maghiară, Ianus Pannonius, la fel ca și Nicolaus Olahus, la rândul său – fiind reprezentanți ai Renașterii secolelor XV-XVI – își scriau operele numai în limba latină. Abia după Reformă au luat ființă și primele școli cu limba de predare în maghiară. Acest fenomen s-a produs concomitent cu încercările de traducere ale textelor Bibliei din ebraică, greacă și latină (printre ele remarcându-se *Noul Testament* al lui Sylvester János, din 1541, prima traducere integrală fiind cea a lui Károli Gáspár, care văzuse lumina tiparului la Vizsoly, în 1590).

În Regatul Ungariei, până în secolul al XIX-lea, limba Cancelariei era latina. De la sfârșitul secolului al XVI-lea, în Ardeal, actele oficiale erau întocmite în limba latină, în schimb, corespondența oficială s-a

purtat în limba maghiară. Începând din secolul al XVIII-lea, cu perioada domniei Habsburgilor, influența limbii germane devine din ce în ce mai accentuată, scrisorile oficiale fiind întocmite în latină sau în germană. Limba oficială a academiei iezuite din Cluj, care a funcționat până în 1603, și cea a seminarului teologic greco-catolic din Blaj, înființat în 1738, era tot latina. Dintre pionierii promovării limbii materne în învățământ trebuie să-i amintim pe Gáspár Heltai (predicator, tipograf și traducător din Esop – 1550, Cluj); Szenczi Molnár Albert, traducătorul psalmilor, care a studiat la Heidelberg și a editat în 1604, la Nürnberg, un vocabular latin-maghiar, maghiar-latin; János Apáczai Csere, licențiat al universităților din Holanda, discipolul lui Descartes, autorul unei enciclopedii maghiare (*Kis magyar enciklopédia*, Utrecht, 1655).

Școlile din Muntenia erau legate tot de biserică: prin slava veche a Bisericii Ortodoxe s-au transmis termenii grecești și produsele culturii bizantine. Matei Basarab fonda la Târgoviște o „Schola graeca”, exemplul lui fiind urmat în Moldova de Academia Vasiliana a lui Vasile Lupu. Aici – datorită legăturilor poloneze – contactele cu învățământul în limba latină erau mai strânse. Iacob Eraclide Despot, în scurta sa domnie dintre 1561-1563, a întemeiat la Cotnari o „Schola latina”, a pus bazele unei biblioteci umaniste de curte și „a proiectat înființarea unei academii după modelul celor din Italia timpului” (Drimba, 166/2003) După moartea domnitorului, gimnaziul-colegiu a continuat să funcționeze timp de un secol ca școală catolică de gramatică. „Așadar, în concepția întemeietorului ei, Școala de la Cotnari – elementară și secundară – pregătea calea spre învățământul superior, având clădire proprie, profesori calificați, internat și burse pentru copii. Prin relațiile personale ale lui Despot cu Melanchton și cu alți remarcabili erudiți germani, în Moldova s-au stabilit primele contacte cu umanismul german: ceea ce, în mod firesc, ar fi condus Școala din Cotnari la promovarea și difuzarea protestantismului în Moldova; fapt care explică și reacția boierilor și a clerului ortodox care a dus în cele din urmă la finalul tragic al lui Despot. A fost o reacție îndreptată nu împotriva culturii antice și a umanismului, ci contra protestantismului” (Drimba, 167/2003). Pe vremea lui Constantin Brâncoveanu se întemeiasă la București o academie grecească. Academia domnească din București își va continua activitatea pe toată durata secolului al XVIII-lea.

Promovarea învățământului superior în limba română este legată de numele lui Gheorghe Asachi, fondatorul, la 1813, al școlii din Iași, și Gheorghe Lazăr, profesor, din 1816, la Colegiul Sfântu Sava din Bucu-

rești. După plecarea acestuia din urmă, limba de predare în Colegiul Sfântu Sava devine greaca, iar din 1847, franceza (Manolache – Părnuță, vol.II, 46). Tradiția franceză a influențat și forma de utilizare a numelor grecești și a celor latine.

„Literatura bizantină ne-a dat – prin traduceri fie direct din grecește, fie prin intermediare slavone – foarte răspândite cărți populare: *Albinușa* sau *Floarea Darurilor*, *Războiul Troiadei*, *Isopia*, *Fiziologul*, *Varlaam și Ioasaf* – tradus de Udriște Năsturel – sau romanul de dragoste *Eratocriticul*, difuzat prin două traduceri din grecește și o prelucrare de Anton Pann” (Drimba, 2003/235). Primele traduceri ale textelor antice grecești apar în perioada renașcentistă. Studiile elenistice iau avânt însă mai târziu. Cea mai veche traducere din limba latină o face sibianul Valentin Franck în 1679. Versurile lui Ovidiu tălmăcite de el reprezintă primele poezii laice tipărite în română. Textele canonice (Homer, Vergiliu, Horațiu etc.) sunt traduse în mod programatic din secolul al XIX-lea, printre interpreți numărându-se M. Eminescu, Al. Odobescu, G. Coșbuc, Eliade Rădulescu, D. Bolintineanu.

În cazul traducerilor în maghiară se simte o influență mai puternică a culturii germane. Interpreții sunt poeții iluminiști de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și cei mai de seamă poeți de la începutul secolului al XIX-lea: Berzsenyi Daniel, Kazinczy Ferenc, Kölcsey Ferenc.

Întorcându-ne la întrebările formulate în titlu, cred că – în ciuda faptului că engleza va fi probabil acea *lingua franca* a comunicării internaționale a secolului XXI care a fost latina timp de un mileniu în perioada antică și medievală – mai persistă și conceptele și noțiunile unei culturi clasice. În română și maghiară găsim deopotrivă anglicisme care sunt considerate de majoritatea vorbitorilor „barbarisme” datorită caracterului lor vădit străin, împrumuturi legate în primul rând de tehnică, economie, finanțe și de comunicare: floppy, mass-media, talk-show, cash, supermarket, manager, softwer, site, baby-siter, broker, lap-top, star, sponsor etc.

Studiul comparat al culturilor poate fi bazat pe dicționare de expresii (cum ar fi cel redactat de Olga Murvai), dicționare comparative de proverbe (precum cel al lui István Vöő), dar ar fi nevoie poate și de un dicționar care să conțină termenii învechitei culturi clasice.



Bibliografie

- Drimba, O. (2003): *Istoria culturii și civilizației*. Ed. Saeculum. București.
Drimba, O. (2001): *Istoria literaturii universale*. Ed. Saeculum. București.
Grecu, V. (2004): *Istoria limbii române*. Editura Scientia. Cluj-Napoca.
Kósa, L (coord) (2001): *Magyar művelődéstörténet* Ed. Osiris. Budapest.
Manolache, Anghel-Părnăuță, Gheorghe (coord) (1993): *Istoria învățământului din România*, Ed. Didactică și Pedagogică. București. 1993.
Murvai, O. (1999): *Dicționar maghiar-român de expresii* Ed. Sprinter Publisher.
Tonk, S. (1979): *Erdélyiek egyetemjárása a középkorban*. Ed. Kriterion. București.
Vöö, I. (1986): *Dicționar de proverbe român-maghiar* Ed. Kriterion. București.

ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA
INTERCULTURALĂ



Unele modalități pedagogice de fortificare a orientării interculturale a școlii

▼
Ladislau Fodor

Universitatea Sapiientia, Târgu Mureș
e-mail: la_fodor@yahoo.com
▲



În expunerea de față, pe de o parte am dorit să mă refer la unele modalități pedagogice prin care s-ar putea declanșa, susține și intensifica orientarea interculturală a școlii românești, iar pe de altă parte am intenționat să supun analizei acele posibile măsuri pe care școala ar trebui să le întreprindă în cadrul procesului de învățământ ca să favorizeze mai dinamic formarea atitudinilor și conduitei interculturale ale elevilor. De asemenea, am intenționat să arăt câteva activități formative, exerciții, training-uri și alte evenimente din viață internă a școlii realizabile în cadrul lecțiilor sau în afara lor, în perimetrul școlii sau în afara ei, în vederea realizării cu succes a obiectivelor educației interculturale.

Este cunoscut faptul că educația interculturală reprezintă acel domeniu special al educației care își propune formarea unor oameni care sunt dispuși să accepte diferențele culturale, sunt capabili ca prin intermediul propriei culturi să valorizeze și să înțeleagă alte culturi, sunt interesați în stabilirea relațiilor dintre diferitele culturi, vor să ia parte în mod activ la dialogul dintre culturi, sunt în măsură să accepte și să prețuiască diferențele de natură culturală dintre oameni sau grupuri de oameni. În această accepțiune importanța și actualitatea educației interculturale, ca și necesitatea implementării ei cât mai organice în pro-

cesul didactic școlar (mai ales într-o țară europeană) ni se pare evidentă. Este îmbucurător faptul că percepem astăzi din ce în ce mai multe semnale care ne arată că în viitorul apropiat ideea interculturalității va deveni o parte componentă centrală a procesului pedagogic școlar (putem spune în toată Europa). Acest lucru se explică prin faptul că obiectivul fundamental al educației interculturale s-a axat fundamental chiar de la începuturi pe formarea conștiinței și competenței interculturale (individuale și colective), pe dezvoltarea atitudinilor, convingerilor și obișnuințelor tolerante, de acceptare și de respect al celuilalt, pe stimularea interesului și motivației de a cunoaște valori culturale străine, mai mult sau mai puțin diferite de valorile proprii.

Educația interculturală înseamnă de fapt abordarea pedagogică modernă, pe baza valorilor și principiilor democratice, a diferențelor culturale dintre oameni (cu etnii, religii, limbi, origini etc. variate) și promovarea unor noi strategii educaționale care să se deruleze cu strictețe în spiritul acceptării diferențelor culturale dintre indivizi sau dintre grupuri sociale, și care să acorde importanță deosebită atât legitimității existenței simultane a diferitelor culturi – mai mult sau mai puțin apropiate unele de altele – (a multiculturalismului de fapt), cât și posibilităților de exprimare plenară și de dezvoltare neconținută a oricărei culturi. În această orientare, educația interculturală se axează cu prioritate pe înlesnirea interacțiunilor dintre feluritele culturi, pe promovarea dialogului intercultural și pe intercunoaștere culturală, pe înțelegerea, acceptarea și respectarea diferențelor culturale. Pe această bază încearcă să structureze în personalitatea elevilor o identitate culturală superioară, de tip nou, cu o sferă de cuprindere mult mai largă și cu un caracter eminemente deschis. De asemenea, educația interculturală militează susținut și pentru neutralizarea stereotipurilor vechi (de percepere și apreciere negativă a elementelor culturale străine) și a prejudecăților învechite privind valoarea generală a unor produse culturale, materiale sau spirituale deopotrivă (limbi, literaturi, obiceiuri etc.), tocmai prin promovarea insistentă în relațiile interumane, a toleranței, a acceptării, a respectului, a intercunoașterii și a înțelegerii.

În perspectiva paradigmei relativ tinere a interculturalității, educația școlară – ca proces de culturalizare, respectiv ca activitate socială importantă de transferare a celor mai importante valori culturale către tinerele generații – trebuie să înlesnească elevilor intrarea în contact cu alte culturi, cu valori străine, ca în acest fel să poată depăși (într-o anumită măsură) sfera propriei culturi, și să-și formeze atitudini de înțelegere și ac-

ceptare față de acestea. Dacă elevii au posibilitatea de a se apropia de spiritualitatea unor grupuri culturale străine, de a experimenta concret diferite valori culturale, prin declanșarea efectului de contrast, pe de o parte vor aprecia și percepe mai clar și propria cultură, iar pe de altă parte își vor întări, respectiv își vor stabili mai ușor, identitatea și sentimentele lor de apartenență culturală. Experiența ne arată că închiderea omului într-o anumită cultură, izolarea sa față de alte culturi, de cele mai multe ori nu întărește identitatea sa, ci din contră determină sărăcirea și disoluția ei.

Educația interculturală reprezintă de fapt o dimensiune pedagogică cu dublă orientare. Pe de o parte ea intenționează să trezească și să cultive la elevi necesitatea cunoașterii și prețuirii culturii proprii (a limbii materne, a istoriei naționale, a tradițiilor și obiceiurilor etc.), respectiv să contribuie la formarea identității naționale și culturale, iar pe de altă parte investește eforturi considerabile pentru dezvoltarea interesului elevilor față de alții, pentru activarea curiozității și sensibilității lor vizavi de limbile și culturile străine, ca și de valorile alternative, ca prin acestea să încurajeze formarea unei identități superioare (europene, în cazul nostru), congruentă cu esența societăților multiculturale.

Educația interculturală trebuie să faciliteze deci atât asimilarea și cultivarea propriei culturi, formarea sentimentului de mândrie cu privire la această cultură, cât și formarea atitudinilor de respect și prețuire față de cultura altora. În acest fel devine posibilă fundamentarea și dezvoltarea unei identități culturale deschise, consistente – dominantă a societăților multiculturale. Pe baza asimilării limbii materne și a culturii naționale, ca și prin dezvoltarea identității și a sentimentului de apartenență la un grup cultural, educația interculturală încearcă să familiarizeze pe tineri cu diversitatea minunată a formelor și modelelor culturale, iar prin sublinierea unor criterii culturale generale și universale dorește să formeze acele convingeri potrivit cărora oamenii de pretutindeni – în ciuda diferențelor de etnie, religie, vârstă, profesiune, limbă etc. – sunt caracterizați de asemănări globale substanțiale (deoarece biologic aparțin aceleiași specii). De fapt, prin educația interculturală se insuflă tinerelor generații ideea că diversitatea culturală a omenirii își trage seva din aceeași rădăcină biogenetică și se ajunge la concluzia finală în conformitate cu care, din punctul de vedere al caracteristicilor esențiale (biologice, sociale și psihologice), toți oamenii sunt le fel (de exemplu toți au circulație sanguină, toți îndeplinesc anumite funcții sociale, toți au caracter, gândire sau credințe etc.), dar în privința trăsăturilor culturale (ca și a nivelurilor cantitative și

calitative ale particularităților genetice, sociale și psihologice), toți sunt diferiți, toți sunt indivizi unici.

În conformitatea cu cele de mai sus, în continuare voi prezenta pe scurt 37 de aplicații practice concrete, relativ ușor de implementat în procesul didactic cotidian (chiar dacă uneori implică costuri mai ridicate). De asemenea, în unele cazuri, voi face și recomandări pedagogice, respectiv voi formula anumite cerințe metodice:

1. constituirea la nivelul instituțiilor școlare a unor rețele de școli sau clase înfrățite (cel puțin de extindere europeană), cultivarea sistematică și dezvoltarea relațiilor stabilite pentru a favoriza cunoașterea a cât mai multor aspecte ale organizării și funcționării vieții școlare și în alte zone, regiuni sau țări;
2. inițierea și susținerea unor programe de corespondență la nivelul școlii sau al claselor, favorizarea unor proiecte de mobilitate, de schimburi de experiență și vizite, prin care elevii să cunoască preocupările, interesele, situația școlară și întregul mod de viață al unor colegi de generație din alte orașe, județe sau țări;
3. organizarea unor excursii de studii interne și externe (cu o periodicitate cel puțin semestrială), participarea la activități interactive, vizionarea unor programe artistice și manifestări culturale, vizitarea unor muzee, monumente, grădini zoologice și botanice etc. (cu o periodicitate cel puțin săptămânală);
4. îmbogățirea bibliotecilor școlare cu materiale tipărite, colecții de fotografii, seturi de CD-uri și DVD-uri etc., care conțin materiale referitoare la teme cu rezonanță interculturală (drepturile omului, libertate, manifestări rasiste și fundamentaliste, terorism, înarmare, pace, minorități etc.) și cu conținut congruent cu obiectivele principale ale educației interculturale;
5. organizarea sistematică în școală a unor întâlniri cu personalități marcante provenind din medii socioculturale diferite și aparținând unor profesii, statuturi sociale, religii, etnii sau generații diferite;
6. organizarea mai sistematică (la nivelul școlii sau al claselor) a audițiilor muzicale și intensificarea activităților corale;
7. organizarea mai frecventă (la nivelul școlii sau al claselor) a unor manifestări locale cu caracter festiv și cu conținut intercultural (concursuri de recitări sau de povestiri, cercuri de citit, dramatizări, vizionări, comemorări etc.) și implicarea a cât mai multor elevi;
8. integrarea problemelor de drepturile omului și mai ales a celor vizând drepturile copilului în procesul de învățământ; conștientiza-

rea continuă a elevilor, prin mijloace instructiv-educative diferite, cu drepturile universale ale copilului sub deviza: „Tuturor copiilor, din toate țările, în toate condițiile, trebuie să li se respecte toate drepturile!” sau „Niciun copil nu poate fi privat de niciun drept ce i se cuvine!”; familiarizarea elevilor cu ideea potrivit căreia din punct de vedere juridic toți copii sunt la fel, toți au aceeași valoare (cu toate că din punct de vedere biopsihologic toți sunt diferiți, respectiv unici);

9. realizarea cât mai multor studii de caz și colecții de evenimente, constituirea unor baze de date, promovarea interpretărilor și analizelor, efectuarea unor sarcini, scrierea unor eseuri etc. cu privire la problematica multiculturalității și interculturalității;
10. instituirea în școală a funcției de profesor responsabil cu problemele educației interculturale ale școlii; trebuie avut însă în vedere că educația interculturală nu se poate nicicum lega de activitatea unui singur profesor sau de o singură materie de învățare, deoarece ea depășește limitele clasice ale obiectelor de învățământ și are un caracter global;
11. predarea cunoștințelor și valorilor provenite din diverse arii culturale fără a face apel la modalitățile didactice de comparare, de clasificare, de ierarhizare, de criticare, de maximalizare sau minimalizare, de calificare sau de estimare;
12. găsirea de oportunități spațiale și temporale pentru predarea unor teme importante de istoria universală a artelor, a științei, a literaturii, a sportului, a arhitecturii, a educației sau a filosofiei;
13. renunțarea conștientă la acele conținuturi, la acele activități și influențe educaționale care pe de o parte ar putea favoriza formarea atitudinilor și concepțiilor legate de etnocentrism, naționalism excesiv, fanatism, șovinism sau fundamentalism, iar pe de altă parte ar putea constitui fundamente pentru acțiuni de discriminare, excluziune, agresare sau segregare;
14. îmbogățirea planurilor de învățământ cu teme sau conținuturi care pe de o parte ar contribui în mod expres la conștientizarea diversității infinite a modelelor culturale, la cunoașterea realității diferențelor regionale sau locale, a unicității și singularității ființelor umane, a particularităților în sine valoroase ale diferitelor grupuri sociale, iar pe de altă parte ar încuraja intens expansiunea culturilor etnice, a bilingvismului (multilingvismului), a concepțiilor alternative despre lume și viață, a stilurilor specifice de gândire și de

trai. Ar fi deci imperios necesar ca planurile de învățământ, programele și manualele școlare să devină mult mai sensibile atât la influențele regionale și locale, cât și la sistemele multiculturale de cunoștințe;

15. asigurarea, prin conținuturile și activitățile propuse a unui echilibru mai stabil între:
 - conținuturile purtătoare de valori strict naționale și cele care promovează valori general-universale și globale;
 - informațiile referitoare la valorile culturale ale majorității și cele ale minorităților naționale;
 - valorile ce contribuie la formarea identității naționale (culturale) și cele care fundamentează sentimentul apartenenței la Europa (sau chiar la umanitate);
16. realizarea unor studii de caz, portofolii și referate cu privire la unele probleme sociale, economice, educaționale, culturale sau psihologice cu care se confruntă școlile, elevii și părinții, interpretarea analitică, și prelucrarea didactică detaliată a acestor probleme cu ajutorul conversației, a meselor rotunde, a disputelor etc.;
17. colecționarea sistematică la nivelul claselor a vederilor, timbrelor, fotografiilor, manualelor școlare, cartelelor telefonice, hărților, ghidurilor de călătorii, a obiectelor de tip suvenir etc., provenite din diferite regiuni sau țări, realizarea unor expoziții permanente cu aceste colecții în școală;
18. organizarea unor situații pedagogice de învățare care să mijlocească experimentarea concretă și cunoașterea directă de către elevi a diferitelor modalități de exprimare, a felurilor stiluri, gusturi, idealuri, mentalități și concepții, a multitudinii profilurilor spirituale, a modalităților extrem de variate de gândire, a numărului mare a procedeelelor specifice de învățare, a variatelor norme morale și convenții sociale, a diversității formelor de existență și de viață, a pluralității evenimentelor sociale, a manifestărilor culturale etc.;
19. accentuarea învățării limbilor străine (mai ales a celor europene), ca și a principalelor elemente culturale legate de aceste limbi. Este îndeobște cunoscut faptul, că elementul central, factorul-nucleu al educației interculturale, îl reprezintă învățarea limbilor străine. Credem că aici ar trebui să amintim și unul din principiile fundamentale ale educației interculturale, potrivit căruia în școală trebuie să creăm acele condiții în care cât mai mulți elevi să aibă posibi-

litatea de a învăța cât mai multe limbi străine. În această orientare credem că e bine de știut că anul 2008 este declarat atât „Anul Internațional al Limbilor”, cât și „Anul European al Dialogului dintre Culturi”, și că în ziua de 26 septembrie se sărbătorește „Ziua Europeană a Limbilor”;

20. invitarea unor profesori străini (din alte școli, orașe sau țări) pe perioade determinate de timp în vederea realizării unor sarcini didactice cotidiene; familiarizarea elevilor cu diversitatea concepțiilor morale, cu bogăția ideologiilor politice, cu varietatea infinită a orientărilor filosofice, conștientizarea mai intensă a lor cu multitudinea miraculoasă a convingerilor și credințelor religioase caracteristice unor regiuni, mai mult sau mai puțin extinse;
21. înzestrarea școlilor cu cele mai noi tehnologii de comunicare, cu cele mai moderne mijloace tehnice informaționale care să favorizeze din plin învățarea permanentă, utilizarea internetului, exersarea căutării și procesării informațiilor, învățământul la distanță, comunicarea dintre elevi etc., iar prin acestea, facilitarea integrării mai organice a elevilor în societatea informațională;
22. prezentarea și prelucrarea unor evenimente și întâmplări politice, culturale, economice, sociale și naturale (războaie, foamete, greve, alegeri, atacuri teroriste, atrocități, accidente rutiere, inundații, cutremure etc.), autohtone sau străine, actuale sau mai de mult desfășurate, în modalități pedagogice care să favorizeze activarea sentimentelor caritative și dezvoltarea atitudinilor de solidaritate a elevilor, ca și a capacității lor de empatizare;
23. prelucrarea sistematică cu elevii a unor injustiții și inechități sociale, a unor încălcări ale drepturilor umane, analiza din punctul de vedere al solidarității și prosocialității a unor oameni (familii sau grupuri de oameni) ajunși în situații de criză (bolnavi, delincvenți, dependenți de stupefiante, alcoolici etc.);
24. promovarea susținută a utilizării deosebirilor culturale dintre oameni ca și criteriilor de interpretare;
25. îndrumarea elevilor pentru abordarea diferențelor culturale din punctul de vedere al principiului pluralismului cultural, potrivit căruia orice cultură e valoroasă în sine (indiferent dacă e mare sau mică, dacă e bogată sau săracă etc.);
26. renunțarea totală la utilizarea modalităților pedagogice de opunere, de comparare, de apreciere și ierarhizare a valorilor culturale (propușe spre însușire) provenite din sfere diferite (sau chiar din

- aceeași sferă), abandonarea definitivă a practicii de a interpreta sau evalua o anumită valoare în funcție de alte valori, de a prezenta anumite valori ca valori model sau de a minimaliza unele valori;
27. organizarea mai democratică a vieții interne din școală și din clase, respectarea tuturor drepturilor copilului, renunțarea la metodele agresive, de amenințare, de lezarea a demnității copiilor, abandonarea interdicțiilor excesive, a preocupărilor de uniformizare și omogenizare, promovarea libertății de exprimare a opiniilor, încurajarea dialogului, a disputelor și argumentărilor logice, utilizarea cu precădere a situațiilor pedagogice interactive și a celor care implică conduite cooperante, creative și constructive;
 28. organizarea sistematică a unor evenimente recomandate de ONU, UNESCO, UNICEF și alte organizații internaționale (zile mondiale, personalități marcante, aniversări etc.), asigurarea participării efective și active a elevilor;
 29. fortificarea neconținută a dimensiunii europene a învățământului, intensificarea mai accentuată a conținuturilor specifice cu tematică europeană de la nivelul diferitelor discipline, valorizarea plenară a valențelor și posibilităților pendinte de unele obiecte de învățământ în perspectiva valorilor europene;
 30. cultivarea susținută și programatică în cadrul lecțiilor (sau prin activități în afara clasei), prin mijloace variate, a aptitudinilor de ajutorare și cooperare, a atitudinilor prosociale, a conduitelor de solidaritate, caritativitate și empatizare cu indivizi și grupuri etnice, lingvistice, religioase și culturale diferite (străine);
 31. proiectarea și organizarea unor sisteme de influențe educaționale menite să faciliteze formarea la elevi a tendințelor și sentimentelor de respingere a conduitelor umane nocive, de neacceptare a atitudinilor și concepțiilor care contravin normelor morale sau convențiilor sociale unanim acceptate, de combatere a etichetărilor, prejudecăților și mentalităților negative;
 32. lărgirea sistematică a sferei de cuprindere și îmbogățirea conținutului manualelor școlare tradiționale cu ajutorul unor cărți, reviste, dicționare, enciclopedii, lexicoane, atlase, filme, colecții, documente originale, jurnale, fotografii, programe tv., înregistrări video și alte materiale informaționale reale cu referire la problematica multi- și interculturalității;
 33. luarea unor măsuri care pe de o parte să vizeze integrarea în clasele școlare normale a unor copii bolnavi, deficienți sau handica-

pați, a unor copii cu necesități educaționale speciale și care reclamă abordări pedagogice individualizate, iar pe de altă parte să determine sentimentele de compasiune și atitudinile de înțelegere, de acceptare, de sprijinire sau de ajutorare a acestora;

34. prezentarea și analiza periodică a programelor sociale, a măsurilor politice și administrative, a proiectelor factorilor sociali, care sunt menite să fundamenteze egalitatea șanselor, să asigure oportunități, posibilități și șanse adecvate, să promoveze asistența unor persoane și grupuri sociale de risc, aflate în situații critice sau care aparțin unor minorități (etnice, sexuale, religioase etc.);
35. implementarea așa-numitelor zile-proiect sau săptămâni-proiect în structura semestrelor școlare, când elevii ar putea să cunoască în mod aprofundat obiceiurile, tradițiile, valorile, dansurile, jocurile, nivelul de trai, stilul de viață, condițiile de locuit sau modalitățile gastronomice ce țin de alte regiuni, de alte țări sau aparțin altor naționalități sau culturi;
36. asigurarea orientării europene mai clare, înlesnirea centrării mai intense pe valorile europene atât a laturilor clasice ale educației (educația morală, civică, estetică etc.), cât și a așa-numitelor educații noi (educația pentru pace, pentru democrație, pentru drepturile omului, pentru toleranță, pentru cooperare, pentru mediu etc.).

Pe baza celor prezentate mai sus suntem în măsură să formulăm și unele concluzii. În primul rând, trebuie să spunem că în cele mai multe regiuni sau țări ale lumii, multiculturalismul este de acum un fapt ireversibil, înrădăcinat și fixat de multe secole. Din punct de vedere pedagogic, diversitatea culturală pentru orice regiune sau țară reprezintă o bogăție potențială, ce poate fi fructificată cu succes în procesele pedagogice școlare, prin luarea unor măsuri izvorâte din esența interculturalismului. Pe baza eterogenității măsurilor propuse în acest material putem să conchidem asupra faptului că, din păcate, educația interculturală (ca dimensiune educațională extrem de complexă) nu dispune nici astăzi de o metodică generală și unitară foarte bine elaborată, ci doar de unele modalități răzlețe de influențare pedagogică, cu care, într-o anumită măsură, se poate activa învățarea interculturală, implicit asimilarea de către elevi a spiritualității interculturale. În al doilea rând, credem că a devenit cât se poate de vizibil faptul că factorul fundamental al educației interculturale îl reprezintă predarea și învățarea interculturală, care se bazează pe ideea potrivit căreia toate culturile, etniile, limbile sau religiile sunt egale în drepturi și în sine au aceeași valoare, ca atare toate trebuie prețuite și

respectate. În al treilea rând, concluzionăm asupra faptului, că educația interculturală necesită cu prioritate planuri, proiecte și programe școlare specifice, europenizate, care nu numai că nu se mai bazează pe ideea cunoașterii unice și unitare (a cunoașterii constituite doar din valorile unei singure culturi), ci din contră pun accentul pe diversitate, pe pluralism, pe diferențe, pe alternative și pe varietate. Trebuie să pornim de la ideea că spiritul european intercultural al zilelor noastre are nu numai implicații politice importante, ci și dimensiuni și valențe educaționale pertinente. În ultimii ani interculturalitatea în societățile multiculturale europene pe de o parte s-a conturat ca o necesitate de natură politică, economică și socială, dar pe de altă parte a devenit și o problemă pedagogică reală, de o importanță centrală. Ca atare, luarea în considerare a unor procedee, programe și măsuri de intensificare a orientării interculturale în organizarea tuturor activităților pedagogice școlare a devenit o cerință de neocolit în toate școlile țărilor democratice europene. În al patrulea rând, credem că avem suficiente motive să afirmăm că dacă orientarea interculturală a școlilor se consolidează, atunci la nivelul vieții sociale intoleranța și tensiunile pe bază culturală, etnică sau religioasă s-ar diminua, conflictele interetnice s-ar rări, conduitele agresive, manifestările etnocentriste, prejudecățile și sentimentele dușmănoase dintre oameni s-ar rări și ele considerabil. La realizarea unor asemenea deziderate însă, pe lângă măsurile de ordin pedagogic este nevoie și de acele orientări ale politicilor instrucționale care încurajează caracterul deschis al spiritualității, înțelegerea reciprocă și acceptarea mutuală, care stimulează respectarea specificității și individualității diferitelor grupuri sociale, etnice, religioase și culturale.

Retorică și acțiune didactică în context intercultural și interlingvistic

Mircea Constantin Breaz

Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
IPD – DPPD Cluj-Napoca
e-mail: mirceabreaz@yahoo.com

Deși am fost martorii traversării celei mai retorice vârste a tuturor timpurilor (Booth, 1967; Burke, 1967; Steinmann, 1967; Winterowd, 1968; Roussin, 1996), a doua jumătate a secolului XX s-a manifestat ca o epocă neoretică, evident fără o teorie retorică pe măsură, inclusiv în domeniul retoricii didactice.

Configurarea unei retorici didactice la sfârșitul secolului XX s-a produs, prin urmare, mai cu seamă ca o remodelare și ca o reabilitare a acesteia ca teorie comprehensivă a persuasiunii și a argumentării opiniei, subordonată teoriilor cunoașterii și ale comunicării didactice. De altfel, însăși resurecția retoricii la sfârșitul secolului trecut s-a produs, în mare măsură, datorită ambiției de a oferi atât modele integratoare la toate nivelele cunoașterii și ale educabilității, cât și mijloacele necesare descoperirii sistematice a rațiunilor prime și ultime ale acțiunii retorico-discursive în general. Prospectând teritorii ale domeniului educației, care se situează la granița dintre științele pedagogice și științele lingvistice, retorica didactică deschide noi perspective asupra motivelor prime și ultime ale eficacității discursului didactic ca intervenție educațională, ale eficienței acțiunii

retorico-discursive în general, la toate nivelele cunoașterii și ale educabilității (Booth, 1967, 1974, 1988; Winterowd, 1968), ca practică rațională a discursului în expresie eficientă (Mounin, 1990).

Scopul fundamental al retoricii didactice îl constituie înțelegerea acțiunii didactice pe coordonatele neoreticilor generale, ca știință a interacțiunii umane și ca artă a transferului de idei, intenții și motive. În scopul înțelegerii retoricii didactice ca o neoretică (Steinmann, 1967: 16-32; Winterowd, 1967: V; Guiraud, 1969: 11, 23-25; Florescu, 1973: 21-37; Săndulescu, 1976: 292-293; Mounin, 1990: 10-14; Roussin, 1996: 110-117 ș.a.) fundamentată epistemologic, consolidată gnoseologic și axiologic și subordonată retoricii generale – ca știință a (inter)acțiunii umane globale și a transferului de idei, intenții și motive (Sasu, 1976), în planul general al cunoașterii și al comunicării – cercetările în acest domeniu se înscriu în direcțiile deschise de câteva dintre cele mai importante obiective generale ale disciplinei: delimitarea unor perspective teoretice privitoare la locul retoricii didactice în sistemul (neo)retoricilor generale, identificarea principalelor funcții retorico-discursive ale acțiunii didactice la nivelul discursivității educaționale, respectiv realizarea unor aplicații ale mecanismelor discursive ale neoreticilor generale la analiza limbajelor didactice, a limbajelor educaționale în general. După cum observăm într-una din abordările anterioare ale acestei problematice (Breaz, 2007), ca retorică a identificării (Burke, 1967; Roussin, 1996), extinsă interdisciplinar pe baze gnoseologice, retorica didactică este o neoretică definind, în exercitiul interacțiunii comunicative, un ansamblu teoretic și practic de moduri și de modalități de influențare deliberată a opiniei auditoriului, atât prin acțiune persuasivă externă, cât și prin autopersuasiune, îmbinând o artă a construcției discursurilor cu o teorie integratoare și generalizatoare despre aceste discursuri.

Orizonturile integratoare pe care retorica didactică le-a deschis necesarei reconsiderări a multilingvismului în context educațional, respectiv manifestărilor lingvistice particulare ale diverșilor săi actori educaționali în contextul alterității lingvistice, au fost mereu în măsură să contribuie la instituirea acelui dialog interdisciplinar prin care reflecțiile asupra politicilor educaționale în context plurilingvistic să determine depășirea limitelor abordărilor parțiale ale acestei problematice (Valdes, 1986; Schiffelin-Ochs, 1986; Bialystok, 1984). Astfel, concomitent cu cele mai semnificative manifestări pedagogice ale resurecțiilor periodice ale principalelor sale domenii, toate întemeierile tradiționale și moderne ale retoricii didactice au relevat constant nu numai rațiunile reconsiderării acți-

unii didactice ca intervenție educațională interculturală și interlingvistică, ci și căile și resursele pragmadidactice ale angajării în direcția acestui deziderat, din perspectiva instituirii granițelor sale disciplinare la intersecția dintre științele educației și științele limbajului, într-un plan general al limbajului comun tuturor discursurilor.

În aceeași ordine de idei, considerăm că preocuparea comună față de diversele exploatări particulare ale limbajelor educaționale determină un raport de complementaritate între științele educației, pe de o parte, și științele limbii, pe de altă parte, antrenând, în acțiunea retorico-didactică, dincolo de un anumit transfer procedural, și un inevitabil transfer conceptual și terminologic (Breaz, 2007). Există o *gramatică lingvistică* și o *gramatică retorică* (Burke, 1967), între care, preocuparea comună față de legile exploatării retorico-didactice a limbajului educațional, în vederea interacțiunii comunicative eficiente, determină un raport de interdependență. Astfel, în termenii corespondențelor coșeriene, stabilite triadic la nivelul (a) *domeniilor limbajului* (lingvistica limbii, lingvistica vorbirii, lingvistica discursului sau a textului), (b) *al planurilor disciplinelor* descriptive și normative de „învățare” a întrebuintării limbajului (gramatica, dialectica, retorica) și (c) *al cunoașterii sau al capacităților* lingvistice care corespund acestor discipline în cadrul domeniilor limbajului, apreciem, din perspectiva lingvisticii integrale, că locul discursivității retorico-didactice poate fi stabilit la intersecția dintre domeniul lingvisticii vorbirii în general, al coerenței în vorbire, pe de o parte, și domeniul lingvisticii discursului sau a textului, pe de altă parte. Altfel spus, domeniul retoricii didactice se constituie ca loc al interferenței dintre planul *dialecticii* și acela al *retoricii*, respectiv dintre capacitatea sau știința dialectică a vorbirii în general („*saber elocutional*”) și capacitatea sau știința retorică a vorbirii în situații anume, respectiv în contexte concrete specifice („*saber expresivo*”) (Coșeriu, 1996: 34, 134).

Prin urmare, dacă, în sens larg, retorica didactică este situabilă în teritoriul comun al științelor educației, pe de o parte, și al științelor limbii, pe de altă parte, în sensul restrâns al diverselor intervenții educaționale sau al variatelor acțiuni didactice concrete, discursivitatea retorico-didactică se structurează în modele și scheme operatorii care rezultă, pe de o parte, din configurările dialectice specifice sintagmaticii „*cunoașterii elocutionale*”, iar pe de altă parte, din schemele funcțional-persuasive ale structurilor retorice specifice „*cunoașterii expresive*”. Dacă dialectica („*saber elocutional*”) vizează așadar „vorbirea coerentă în general, despre orice, însă aplicată, dat fiind că era normativă, mai ales la discuție – la

discuția filosofică și la discuția științifică –, adică la întrebuintarea limbajului în căutarea adevărului”, retorica („*saber expresivo*”), în schimb, vizează capacitatea – contextuală – „de a structura texte, discursuri într-o situație determinată” (Coșeriu, 1996: 34).

Este evident că, prin direcțiile de cercetare pe care retorica didactică le deschide astfel abordărilor interculturale și interlingvistice, ea depășește impasul științific al simplei juxtapuneri de rezultate din planul cercetărilor monolingvistice, întrucât principalele ei domenii de acțiune presupun investigarea acelor valori comune și a acelor atitudini împărtășite care, dincolo de limitele inerente constituirii conștiinței identitare individuale, motivează învățarea oricărei limbi majoritare nematerne ca limbă a doua (Larsen Freeman, 1985; Gertz, 1975; Valdes, 1986; Chaudron, 1988).

Interesul nostru față de necesitatea reconsiderării temeiurilor educaționale ale retoricii didactice nu este de dată recentă (Breaz, 2006, 2006a, 2007, 2007a). Asupra raportului dintre retorică și retorica didactică, ca și asupra „nevoii” generale de retorică didactică, ne-am oprit relativ frecvent în ultimii ani, întrucât nu există până în prezent aplicații semnificative ale instrumentului retoric la studiul acțiunii didactice în context intercultural și interlingvistic, respectiv la studiul manifestărilor generale și particulare ale discursivității educaționale în contextul alterității lingvistice.

După cum observam anterior, însăși resurecția retoricii la sfârșitul secolului trecut – sub forma neo-retoricilor didactice generale și particulare (speciale) – s-a produs datorită capacității sale de a oferi deopotrivă: (1.) *orizonturi integratoare* la toate nivelurile cunoașterii și ale educabilității, într-un plan general al limbajului comun tuturor discursurilor, (2.) *rațiuni ale reîntemeierii acțiunii didactice* ca intervenție educațională interculturală și interlingvistică, precum și (3.) *modele strategice* (rută centrală/ rute periferice), *căi discursive* (persuasive) și *resurse retorico-didactice* (pragmadidactice), nu numai caracteristice manifestărilor lingvistice particulare ale diversilor săi actori educaționali în contextul alterității lingvistice, ci și necesare reconsiderării interlingvismului în context educațional.

Prin urmare, scopul fundamental al retoricii didactice îl constituie înțelegerea acțiunii didactice pe principalele coordonate ale neoretorii generale, respectiv (1.) *ca teorie comprehensivă a persuasiunii și a argumentării opiniei*, subordonată teoriilor cunoașterii și ale comunicării, (2.) *ca știință a interacțiunii umane*, vizând schimbări ale opiniei și modificări

comportamentale ale oricărui tip de auditoriu (nu numai ale celui de tip educațional), precum și (3.) *ca artă a transferului de idei, intenții, motive, valori și atitudini*.

Didactica limbilor preia, așadar, din retorică, în primul rând contextualizarea interculturală a datului lingvistic, adică raportarea funcțională a enunțului la situațiile pragmatice de comunicare (Kramasch, 1993; Mey, 1999; Valdes, 1986; Schiffelin-Ochs, 1986). Se poate observa, prin urmare, că retorica didactică reprezintă acel domeniu teoretic și practic-aplicativ care studiază proprietățile sistematice ale folosirii limbii în diverse contexte sociale (utilizarea sistemului limbii pentru realizarea unor intenții de comunicare), respectiv contextele pragmadidactice ale învățării limbilor în general (Mey, 1999; Schiffelin-Ochs, 1986; Johnson, 1980).

În această ordine de idei, apreciem, la rândul nostru, că didactica limbilor în general (materne, nematerne sau străine) este marcată actualmente de pătrunderea retoricii la toate nivelurile intervențiilor educaționale, după cum urmează: (1.) *definirea publicului* (educabili, agenți, actori educaționali diverși), (2.) *condiționarea didactică*, (3.) *progresia metodică*, (4.) *definirea principiilor* (a finalităților, a obiectivelor, a valorilor, a atitudinilor etc.) și (5.) *definirea necesităților didactice de limbaj educațional* (studiul limbii în activitatea socială de comunicare), respectiv *regulile pragmatice de funcționare generală a sistemului limbii în cadrul procesului social al comunicării* (regulile unei praxiologii retorico-lingvistice, care reglementează adecvarea interactivă a mijloacelor de acțiune comunicativă, formele și manifestările lingvistice, la scopurile și situațiile de comunicare) și *condițiile particulare ale folosirii comunicative a limbii în interacțiunile sociale de tip educațional* (Schiffelin-Ochs, 1986; Johnson, 1980; Kramasch, 1993).

Din perspectiva progresiei metodologice dezirabile, n-a fost dat încă un răspuns definitiv la întrebarea referitoare la tipul de progresie recomandabil în predarea-învățarea oricărei limbi a doua, limbă străină/ limbă maternă, indiferent de statutul acesteia, majoritară sau nu. Răspunsurile date până până acum la întrebarea dacă trebuie privilegiată o *progresie gramaticală* (exclusiv lingvistică) sau, dimpotrivă, o *progresie pragmatică* (interculturală și interlingvistică), prezintă fiecare destule virtuți și servituți (Fisiak, 1981; Lichtbown-Spanda, 1999; Tucker-Corson, 1997; Ur, 1996).

Cu toate acestea, în opina noastră, în învățământul (preuniversitar) actual pare a se impune, din perspectiva unei retorici didactice comuni-

cative, necesitatea unei *progresii pragmatice (de tip onomasiologic)*, dublate de o *progresie gramaticală sistematizatoare (de tip semasiologic)*, la nivelul conținuturilor propoziționale ale actelor de vorbire. O asemenea progresie pragmadidactică se întemeiază pe crearea în comunicarea didactică a unor *necesități de limbaj interculturale corespunzătoare celor specifice publicului școlar și inserarea formelor lingvistice necesare satisfacerii acestora (descoperirea unui sens pentru sine a achizițiilor lingvistice aloforme de orice fel)*, este bazată pe criteriul *rentabilității comunicaționale* și este responsabilă de *funcționarea comunicățională a limbajului* (spre exemplu, tehnici discursive care privesc *modul cum o informație sau o idee se realizează în discurs*).

Pe de altă parte, la întrebarea *care forme ale discursivității didactice sunt cele mai eficiente pentru a determina/ motiva învățarea oricărei limbi majoritare nematerne ca limbă a doua*, răspunsul retoricii didactice se întemeiază, din perspectiva definirii necesităților didactice de limbaj educațional (condițiile particulare ale folosirii comunicative a limbii în interacțiunile sociale de tip educațional), pe de o parte, pe *teoria receptării semnalelor aloforme*, iar pe de altă parte, pe *teoria actelor de vorbire* (reîntemeiate pragmadidactic pe baza principiilor analizei tranzacționale și a principiilor rentabilității comunicaționale), respectiv pe *dezvoltarea teoriilor recente legate de achiziția culturii în mediul alterității lingvistice*, de perspectivele lingvisticii integrale ca știință a culturii și de exploatarea discursului în contextele interculturale particulare specifice mediului educațional (Coșeriu, 1996; Fisiak, 1981; Kramasch, 1993; Valdes, 1986; Cazden, 1986).

Astfel, procesul de predare-învățare a oricăror limbi nematerne trebuie considerat și ca un amplu proces socio-psiho-lingvistic și de aculturare, în cadrul căruia centrul de interes se deplasează treptat în direcția studiului comparat al culturilor, ca parte constitutivă a procesului de învățare a limbilor respective, iar predarea-învățarea limbilor majoritare nematerne devine o formă de mediere interculturală și interlingvistică, de negociere între agenții educaționali (vorbitorii nativi ai limbii predate), pe de o parte, și elevi (non-nativi), ca potențiali beneficiari ai serviciilor educaționale, pe de altă parte.

În ordinea de idei a consecințelor interogațiilor mai sus menționate, printre noile direcții de dezvoltare a retoricii didactice, ca pragmadidactică în context intercultural și interlingvistic, se înscriu o serie de cercetări privind atât folosirea limbii în contextul acțiunii didactice, cât și diversele exploatări ale metadiscursurilor educaționale, ca re-

flecții asupra limbii predate-învățate prin însăși limba respectivă. Interesul pentru acest domeniu este motivat atât din perspectiva agenților și a subiecților educației, cât și din perspectiva acțiunii retorico-didactice propriu-zise, în dublu sens: pe de o parte, limba este folosită ca *instrument de comunicare* în procesul educativ (*proces semnificant*), iar pe de altă parte, limba este *obiectul* acestui proces (a cărui materie e, la rândul ei, deja semnificantă).

Din perspectiva agenților educaționali (ca *mediatori* sau *interpreți* interlingvistici și interculturali) și a educabililor, a preda orice limbă a doua, ca limbă majoritară nematernă, cât mai aproape de modelul limbii materne, se produce prin așa-numitele *ghidaje retorico-didactice de apropiere*, din perspectiva sistemului *interlimbii* (Selinker, 1992; Bialystok, 1984; Davies-Criper-Howatt, 1984; Ferch-Kasper, 1983), a *interlimbajului* ca *sociolect didactic*, respectiv ca sistem lingvistic intențional dezvoltat de intervenienți, relativ diferit atât față de structurile lingvistice uzuale ale limbii materne, cât și față de structurile lingvistice standard ale limbii țintă, dar apropiat, legat de amândouă, la intersecția dintre *regulile pragmatice de funcționare generală* a sistemului limbii în cadrul procesului social al comunicării și *condițiile particulare* ale folosirii comunicative a limbii în interacțiunile sociale de tip educațional.

Pe de altă parte, din perspectiva acțiunii retorico-didactice propriu-zise, abordarea studiului limbilor nematerne se realizează însă nu numai prin definirea necesităților didactice de limbaj educațional, ci, mai ales, prin înțelegerea limbilor respective ca *obiecte de predare-învățare cu structură integratoare*, respectiv prin formarea la educabili a *competenței aloglote*, ca rezultat al intensificării randamentului didactic al învățării *codului aloglot*, în dublu sens: fie în *sens secvențial* (la nivele parțiale de raportare la codul aloglot, randamentul didactic este expresia gradului de asimilare a câte unei *singure* secvențe a procesului învățării, de exemplu: o singură activitate, o singură lecție, pe o singură temă dată etc.), fie în *sens procesual* (la un nivel integral, ca rezultat al aplicării tuturor resurselor procedurale, *sensul procesual* al randamentului didactic vizează raportarea la întregul proces de predare-învățare, la ansamblul competențelor, capacităților și cunoștințelor vizate).

În procesul de mediere interlingvistică și interculturală, retorica didactică definește *interlimba educațională* (*interlimbajul* ca *sociolect didactic*) ca *limbă-cultură*, ca *perilimbă* culturală, situațională și comportamentală, ceea ce determină reflecții asupra unei serii de deplasări necesare, între care:

- trecerea de la *discursul disciplinelor științifice* (magistral, echivalent cu expunerea de concluzii) la *discursul interlimbii didactice* (euristic, holistic), ca limbaj al înțelegerii, în care predarea limbii-țintă este propusă în termenii unui sociolect pedagogic, distingând între *erorile lingvistice* (sistemice) și *greșelile performative* și pledând pentru un tratament diferențiat al acestora din urmă;
- trecerea de la *intențiile comunicative particulare* (bazate pe echivalențe discursive formale între limba maternă și limba nematernă) la *intențiile comunicative globale* (bazate pe echivalențe discursive dinamice), corespunzând celor mai importante strategii identitare ale exercitiului alterității lingvistice;
- trecerea retorico-didactică de la *acțiunea persuasivă deliberată* („ca artificio intenționat”), la *acțiunea persuasivă ca act de adeziune neechivocă, ca act de autoidentificare și de autopersuasiune* (Burke, 1967).

În primul caz, în raportul dintre L1 (limba maternă ca *limbă de pornire*) și L2 (limba nematernă ca *limbă de sosire* sau ca *limbă-țintă*), majoritatea abaterilor lingvistice nu sunt, de fapt, *erori (paradigmatice) de interpretare a semnificatului* („nonsensuri”, „contrasensuri”, „false sensuri” – Ladmiral, 1979), ca în cazul predării-învățării limbilor străine propriuzise, ci reprezintă simple *greșeli în ordinea lineară a structurării sintagmatice a semnificantului*, dificultăți comune de glosare/ procesare a informației, remediabile în și prin exercitiul retorico-didactic al „*con-traducerilor*” (Ladmiral, 1979). Con-traducerile în interlimba educațională ca sociolect didactic reprezintă manifestări particulare ale traducerii ca exercitiu didactic intercultural și interlingvistic, respectiv combinații ale contracției textuale și ale traducerii (versiune), care rezidă în subsumarea *traducerii propriu-zise (stricto sensu)* în cadrul *traducerii-interpretariat (lato sensu)*. A rezuma în limba nematernă un mesaj din limba maternă înseamnă a valoriza o experiență lingvistică și culturală superioară, echivalând cu transformarea dezirabilă a educabililor din receptori pasivi (o ipostază *re-activă*) în performeri activi (o postură *pro-activă*). Acest bilingvism coordonat convine nu numai idealului unui bilingvism condiționat didactic, ci și statutului unor cupluri de limbi (L1-L2) mai puțin folosite (*lesser used languages*), deopotrivă opozabile diverselor tendințe hegemonice ale bilingvismelor de tip euro-atlantic.

În cel de-al doilea caz, restrângerile autarhice între limitele anumitor regiolecte nu reprezintă neapărat manifestări ale unor reducții

logocentrice sau etnocentrice, ci sunt mai degrabă interpretabile ca expresii ale unor fenomene de insecuritate lingvistică și identitară, resimțite de vorbitorii comunităților lingvistice izolate sau periferice. Aceasta se întâmplă întrucât cele mai importante strategii identitare în mediul alterității lingvistice, presupunând raporturi care antrenează în proporții diferite variația lingvistică și diversitatea culturală, respectiv o serie de alternative pragmatice și de decizii lingvistice asociate, țin de o memorie retorico-discursivă identitară, având înscrisi, în dispozițiile și configurările sale paradigmatică, anumiți parametri deictici (cronotopici și personali) caracteristici. De aici, nu numai necesitatea reflecției interculturale și interlingvistice asupra naturii alegerilor lexico-semantică operate de vorbitorul bilingv în contextul alterității lingvistice (idiolecte, sociolecte, regiolecte etc.), ci și necesitatea armonizării terminologice la scară interlingvistică, respectiv dezideratul edificării unui metalimbaj didactic în mediul educațional, un metalimbaj fără frontiere, în măsură să motiveze și să faciliteze, printr-un sistem propriu de *transpoziții didactice* (vectorul *competenței lingvistice tranzitorii*, propus de Halliday, 1985, 1989), învățarea oricărei limbi a doua, ca limbă vehiculară nematernă.

În ultimul caz, în ordinea indicată anterior, trecerea retorico-didactică de la *acțiunea persuasivă deliberată* („ca artificio intenționat”) – respectiv de la acțiune externă a unui agent retoric care mizează pe producerea anumitor efecte intenționate asupra unui auditoriu cu ale cărui opinii, nevoi și așteptări pretinde doar că se identifică, în exercițiul interacțiunii comunicative – la *acțiunea persuasivă ca act de adeziune neechivocă* și, mai ales, *ca act de autoidentificare și de autopersuasiune*, presupune asumarea acțiunii persuasive ca dorință sinceră de identificare cu auditoriul, cu opiniile, nevoile, așteptările, valorile și atitudinile sale specifice. Ca retorică a (auto)identificării, retorica didactică se deschide astfel unui tip special de *competiție cooperativă*, în care educabilii acționează ei înșiși asupra lor, prin autopersuasiune, și după încetarea acțiunii persuasive externe, și în care suma convingerilor auditoriului conduce la convingeri care transcend limitele fiecăreia în parte, la toate nivelele cunoașterii și ale educabilității, cu efecte remarcabile în direcția autoformării, a autoexprimării, a automotivării continue (Booth, 1967, 1974, 1988; Burke, 1967; Winterowd, 1968).

În viziune retorico-didactică, competența interculturală și interlingvistică dublează atât competența științifică, cât și competența didactică. Ea nu este atât o competență în plus, ci mai curând o *disponibilitate* supraordonată de a mobiliza un ansamblu de resurse științifice (di-

dactica limbii în situații plurilingve) și metodologice (pedagogia diferențială) prin care se oferă viziuni alternative de înțelegere a lumii.

Retorica didactică respinge mitul purist al limbii-cultură omogene și perfecte, propunând soluții exemplare de valorizare a concepției diferenței, prin postularea echivalenței valorice și a complementarității funcționale a tuturor varietăților repertoriilor lingvistice ale interlimbii educaționale. Astfel, discursurile predării-învățării tuturor limbilor, ca sociolecte didactice, se confruntă ca variante egale, alternative și complementare ale aceleiași *interlimbi educaționale*, prin reducerea constantă a distanței interlocutive, prin simularea ignorării diferenței de competență dintre agenții și subiecții educației, prin detabuizarea cunoașterii și, mai cu seamă, prin denunțarea pretenției de infailibilitate a instanțelor educaționale. Renunțarea la actele didactice directive și evaluative (propriu-zise sau exprimând instrucțiuni) și înlocuirea lor permanentă cu acte de propunere, acte de consiliere și acte expresiv-afective (acte de sugestie în structuri preponderent afirmative cu verbe performative sau cu elemente de justificare, mai ales în structuri interogative co-operative și co-responsabile), reliefează constant funcția retorică de a semnala partenerilor interacțiunilor educaționale disponibilitatea pentru comunicare.

Prin estomparea agenților educaționali pe suprafața discursivă, respectiv prin reliefarea proxemică și prin valorizarea prezenței celuilalt, estomparea poziției dominante a acestor intervenienți se asociază cu diminuarea angoasei interculturalului și cu diminuarea blocajelor defensive în comunicarea interculturală, ceea ce facilitează deschiderea către universalii retorice, care sunt deopotrivă universalii lingvistice, culturale și didactice, ca structuri și constante axiologice și atitudinale comune limbilor materne și nematerne, între care stilurile de comunicare, stilurile de educație, stilurile de predare-învățare, stilurile de gândire, stilurile existențiale etc.

De vreme ce majoritatea ființelor umane și a societăților omenești sunt pluriculturale și plurilingvistice – vorbitorii monolingvi fiind excepții produse de încapsularea în societăți uniformizate – retorica didactică ignoră dihotomia simplificatoare limbă maternă-limbă străină (limbă vernaculară -limbă vehiculară), opoziție care confundă, de fapt, apartenența lingvistică și apartenența statală, propunând ca alternativă abordarea acestei probleme în termenii diferitelor cazuri particulare ale plurilingvismului și ale interculturalității, ca interferență creatoare a limbilor și a culturilor. Accesul la o altă limbă/ cultură/ comunitate reprezentată, așadar, rezultatul unei lungi și exigente decentrări care necesită, în

mediul educațional, multă prudență, bunăvoință și înțelegere. Oricum, relativizând intervențiile educaționale în context intercultural și interlingvistic, retorica didactică promite o libertate dificil de asumat.

Bibliografie


- Bialystok, E. (1984): *Strategies in Interlanguage Learning and Performance*. În: Davies, A., Cripser, C., Howatt, A.P.R. (coord.): *Interlanguage*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Booth, W. C. (1967): *The Revival of Rhetoric*. În: Martin Steinmann, Jr. (editor): *New Rhetorics*. Charles Scribner's Sons, New York, pp. 1-15.
- Booth, W. C. (1974): *Modern Dogma and the Rhetoric of Assent*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Booth, W. C. (1988): *The Vocation of a Teacher. Rhetorical Occasions* □ 1967 – 1988, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Breaz, M. (2006): *Funcții retorico-discursive ale acțiunii didactice*. În: Albulescu, M., Diaconu, M. (editori): *Direcții actuale în didactica disciplinelor socio-umane*. Argonaut, Cluj-Napoca, pp. 30-52.
- Breaz, M. (2006a): *Revirimentul retoricii în a doua jumătate a secolului XX. „Neoretorică” și „noi retorici” americane*. În: *Anuarul Institutului de pregătire didactică*. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, Nr. 1/ 2006, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, pp. 169-185.
- Breaz, M. (2007): *Retorica didactică, o retorică a identificării*. În: Bocoș, M. et al. (coord.): *Tradiții, valori și perspective în științele educației*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, pp. 232-236.
- Breaz, M. (2007a): *Stiluri retorico-didactice. Despre stilul definițiilor tautologice*. În: Albulescu, M., Diaconu, M. (editori): *Repere actuale în didactica disciplinelor socio-umane*. Argonaut, Cluj-Napoca, pp. 97-124.
- Burke, K. (1967), *Rhetoric – Old and New*. În: Martin Steinmann, Jr. (editor): *New Rhetorics*. Charles Scribner's Sons, New York, pp. 59-76.
- Cazden, C.B. (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Coșeriu, E. (1996): *Lingvistica integrală*. Editura Fundației Culturale Române, București.
- Davies, A., Cripser, C., Howatt, A.P.R. (1984): *Interlanguage*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Ferch, C., Kasper, G. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, London.
- Fisiak, J. (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Pergamon Press, Oxford.

- Florescu, V. (1973): *Retorica și neoretorica. Geneză; evoluție; perspective*. Editura Academiei R.S.R., București.
- Gertz, C. (1975): *The Interpretation of Culture*. Hutchinson, London.
- Guiraud, P. (1969): *Essais de stylistique*. Éditions Klincksieck, Paris.
- Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction of Functional Grammar*. Edward Arnold, London.
- Halliday, M.A.K. (1989): *Spoken and Written Language*. Oxford University Press, Oxford.
- Johnson, C.J. (ed.) (1980): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Kramasch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ladmiral, J.-R. (1979): *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Payot, Paris.
- Larsen Freeman, D. (1985): *State of Art on Input in Second Language Aquisition*. Newbury House, Rowley, MA.
- Lichtbown, P., Spanda, N. (1999): *How Languages are Learned*. Oxford University Press, Oxford.
- Mey, J.L. (ed.) (1999): *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Pergamon Press, Oxford.
- Schiffelin, B., Ochs, E. (1986): *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mihai, Gh. (1998): *Retorica tradițională și retorici moderne*. Editura ALL, București.
- Mounin, G. (1990): *La Rhétorique*. În: *Encyclopaedia universalis*. Éditeur à Paris, Encyclopaedia Universalis France S.A., Corpus 20, pp. 10 - 14.
- Roussin, Ph. (1996): *Retorica*. În: *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. Editura Babel, București, pp. 110-118.
- Săndulescu, Al.(coord.) (1976): *Dicționar de termeni literari*. Editura Academiei R.S.R., București.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering interlanguage*. Longman, London.
- Steinmann, M. Jr. (1967): *Rhetorical Research*. În: *New Rhetorics*. Charles Scribner's Sons, New York, pp. 16-32.
- Tucker, R., Corson, D. (1997): *Second Language Education*. LA. Kluwer, Boston.
- Ur, P. (1996): *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Valdes, J. (1986): *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Winterowd, W. R. (1968): *Rhetoric – A Synthesis*. Holt, Rinehart and Winston Inc., New York.

Învățământul din Caraș-Severin în anul dialogului intercultural

Adelia Sereș

Inspectoratul Județean Caraș-Severin
e-mail: adelias_s@yahoo.com



Plecând de la cuvintele lui Jean Piaget: „Cu cât a văzut mai mult un copil, cu atât vrea el să vadă mai mult”, în școlile din județul Caraș-Severin se promovează și se valorifică diversitatea culturală, diversitatea lingvistică în educație, mai mult, școala reprezintă spațiul diversității, iar diversitatea o caracteristică firească a vieții cotidiene.

În mod cert învățarea interculturală dovedește, pe de o parte, un mare potențial, iar pe de altă parte, e o mare provocare pentru educația individului în prezentul climat.

Într-o lume în globalizare, ne confruntăm cu întrebări de genul: „Cum se conciliază principiul egalității cu cel al recunoașterii diferențelor?” Dar cu cel al „păstrării tradițiilor minorităților etnice?”

Aceste întrebări nu cer altceva decât schimbarea paradigmei de către membrii grupurilor majoritare, anume de a-i percepe pe minoritarii etnici ca „agenți ai schimbării”, ca factori de a influența armonia în statele UE, și nu ca victime.

Județul Caraș-Severin cuprinde foarte multe etnii; probabil această paletă largă a minorităților conferă județului o caracteristică specifică; un model de conviețuire pașnică, tolerantă, bazată pe respectul reciproc. Pentru locuitorii județului fiecare zi este o realitate practică a multiculturalității, a multilingvismului.



Unitățile de învățământ în care studiază elevi aparținând minorităților naționale, elevii și cadrele didactice sunt factorii de bază ai educației interculturale și ai multilingvismului.

Învățământul în limba maternă din județul Caraș-Severin corespunde cu cel general din România și cuprinde învățământ preprimar, primar, gimnazial și liceal. Unii elevi studiază în limba maternă, iar alții își însușesc limba maternă ca obiect de studiu 3-4 ore pe săptămână.

Rețeaua unităților de învățământ din județ în care studiază minorități naționale cuprinde două categorii de unități școlare:

Unități cu predare în limba maternă

- **Limba croată** se studiază în 5 grădinițe în localitățile Carașova, Clocotici, Iabalcea, Nermet, Rafnic, în două școli – nivel primar, gimnazial și liceal: Școala cu clasele I-VIII nr. 2 Carașova și Liceul Bilingv româno-croat Carașova.
- **Limba cehă** se studiază în două grădinițe din localitățile Gârnic și Sfânta- Elena, și în 5 școli: Școala cu clasele I-VIII Gârnic, Școala cu clasele I-VIII Sfânta-Elena, Școala cu clasele I-VIII Ravensca, Școala cu clasele I-VIII Șumița, Școala cu clasele I-IV Bigăr.
- **Limba germană** se studiază în 9 grădinițe din Reșița, Caransebeș, Oravița, în 4 școli – învățământ primar, gimnazial – din Oțelu-Roșu, Oravița, Reșița, Caransebeș, și în două licee: Liceul Pedagogic „C.D.Loga” Caransebeș, Liceul „T. D.-Tietz” Reșița.
- **Limba maghiară** se studiază în două grupe de preprimar și două clase simultane I-IV.
- **Limba sârbă** se studiază în 10 grădinițe, în localitățile Moldova-Nouă, Măcești, Liubcova Belobreșca, Divic, Radimna, Socol, Câmpia, Zlatița, Pojejena, și în 5 școli: Școala cu clasele I-VIII Belobreșca, Divici, Câmpia, Radimna.
- **Limba ucraineană** se studiază în 3 grădinițe în localitățile Cornuțel Banat, Copăcele, Zorile.

Unități cu predarea limbii materne ca obiect de studiu

Limba croată ca obiect de studiu se studiază în 8 școli din Carașova, Iabalcea, Nermet, Vodnic, Rafnic, Lupac, Clocotici.

- **Limba cehă** se studiază ca obiect de studiu în 8 școli din localitățile Sfânta Elena, Gârnic, Șumița, Ravenska, Bigăr, Berzasca, Liubcova, Moldova-Nouă.
- **Limba sârbă** ca obiect de studiu se studiază în 5 școli din localitățile Moldova-Nouă Belobreșca, Câmpia, Divici, Radimna.
- **Limba ucraineană** – 3 școli/160 elevi în Copăcele, Cornuțel, Zorile, Sălbăgelu Nou.

O unitate de învățământ multietnică, multiculturală și multiconfesională este Liceul Teoretic „Diaconovici-Tietz” din Reșița, unde studiază trei etnii: română, maghiară și germană. Activitățile desfășurate se organizează sub egida interculturalității, toleranței și respectului reciproc.

Școala caraș-severineană se ghidează după cele patru fundamente și direcții promulgate de comisia UNESCO pentru educație condusă de Jacques Delors:

1. a învăța să cunoști, să știi despre realitatea trecută, prezentă sau virtuală;

2. a învăța să înveți permanent, să-ți apropii în mod autonom valorile culturale ce există la un moment dat; 3. a învăța să fii, să-ți pui în valoare personalitatea, să acționezi, să faci față diverselor și complexelor situații sociale în care tinzi să te integrezi;

4. a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, să fii permisiv și atent față de celălalt, să-l percepi pe cel de lângă tine asemănător, dar totuși diferit, a realiza proiecte comune și a fi gata de a gestiona eventualele conflicte în respectul valorilor pluralismului, al înțelegerii mutuale și al păcii.

Provocările educației interculturale au un atu clar al pilonului „învățând să trăim împreună”. Interculturalitatea este un set de procese prin care relațiile dintre diferite culturi se clădesc pe egalitate în diversitate și respect. Conștientizarea interculturalității și o participare activă duc la depășirea barierelor personale, culturale și sociale. Lumea se schimbă și o dată cu societatea trebuie să ne adaptăm cu toții la schimbare și diversitate.

Integrată în Uniunea Europeană, România și județul Caraș-Severin simt existența diversității sub două aspecte: acela al manifestării într-o societate multiculturală și acela al conviețuirii mai multor etnii.

Sistemul educațional este liantul prin care se poate conștientiza această situație. Cel mai eficace mod în care elevii și profesorii se pot adapta la schimbările lumii este educația permanentă începută de la vârsta preșcolară. În cadrul școlii se formează caractere, personalități ce se vor manifesta într-o societate multiculturală, europeană. Diversitatea culturală, multilingvismul sunt realități care trebuie fructificate în mediul educațional.

Cerințele unei educații interculturale, multilingvistice care să formeze comportamente pozitive sunt:

- formarea aptitudinii de a comunica asertiv (a vorbi, dar și a asculta);
- cooperarea și munca în echipă;
- respectul de sine și de ceilalți;
- proces decizional democratic;
- asumarea responsabilității și acceptarea responsabilității altora;
- stăpânirea dar și exteriorizarea emoțiilor, sentimentelor, trăirilor;
- evitarea confruntărilor verbale și fizice.

Banatul reprezintă un model de interculturalitate și multilingvism. Comportamentul permisiv a dat posibilitatea fiecărei etnii să se integreze în istoria comunitară. Diversitatea etnică a fost percepută ca sursă de amplificare a soluțiilor alternative pentru problemele comunității, identice în esența lor.

Interculturalitatea există de foarte mult timp, de pe vremea străbunilor noștri, și continuă să fie interactivă, ca model optim al conviețuirii pașnice. Acest tip de interculturalitate are ca suport multilingvismul specific bănățean precum dialogul intercultural și gradul sporit de toleranță.

Educația interculturală percepută ca un proces social necesită parcurgerea mai multor etape:

- acceptarea egalității în drepturi și renunțarea la practici discriminatorii;
- cunoașterea reciprocă prin intercunoașterea culturilor;
- organizarea unor activități comune și participarea împreună;
- identificarea problemelor și alegerea soluțiilor împreună.

Un exemplu concret în sprijinul celor afirmate mai sus este realizarea unor parteneriate între unitățile prestatoare de servicii, creându-se astfel un spațiu favorizant comunicării, dialogului intercultural.

Am să amintesc unul dintre multiplele proiecte derulate la nivelul județului, și anume proiectul intitulat „FLOAREA PRIETENIEI” la care au participat toate etniile care studiază într-un fel sau altul limba maternă în cadru organizat și legal. Copiii și elevii participanți au reprezentat etniile cehă, croată, germană, maghiară, ucraineană și sârbă.

Pe parcursul derulării proiectului s-au desfășurat activități de gestionare adecvată a diversității culturale cu generice ca: „Să fim prieteni”; „Obiceiuri și tradiții” (Crăciun, Sărbători Pascale, Rusalii, Sfântul Nicolae) și altele.

În atingerea obiectivelor propuse, cadrele didactice s-au preocupat ca toate strategiile didactice utilizate să asigure oportunități de comunicare și cooperare între grupurile de elevi, să promoveze toleranța prin înțelegerea celorlalți și aprecierea diferențelor.

Acțiunile comune derulate cu participarea părinților, a autorităților publice locale, a reprezentanților media și a instituțiilor de cultură au transformat școala într-un centru veritabil al comunității locale în care toți sunt chemați să trăiască întru respectul diversității culturale.

„Nu numai că școala trebuie să-i învețe pe elevi să trăiască împreună, în același univers mobilat de valori diferite, ba, mai mult, ea trebuie să le ofere ocazia să descopere că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie și se completează în același timp, construind astfel un mediu nou în care toți sunt chemați să trăiască. (Hubert Hannoun).

Socializarea interculturală a elevilor prin educație tehnologică

▼
Kovács Zoltán

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
e-mail: kovzoli7@yahoo.com
▲

Introducere

În școlile din comuna Tărlungeni de lângă Brașov învață copii de trei etnii diferite. Ca și în celelalte comune mixte, majoritatea locuitorilor sunt din familii de romi foarte sărace, ceea ce aduce cu sine posibilitatea conflictelor interetnice. Împreună cu Trevor Davies, profesor de știință și tehnologie al Universității din Reading, Anglia, am vizitat acest sat în 2006, pentru a sprijini socializarea elevilor de etnii diferite, în cadrul unui atelier politehnic de joacă. Punându-i pe elevii de diferitele etnii să se implice în activități în mod ludic și euristic, obiectivul nostru a fost ca aceștia să facă cunoștință și să se împrietenească între ei, iar, astfel, să prevenim formarea prejudecăților și a stereotipiilor. Acest studiu prezintă atelierul de la Tărlungeni, din 19 mai 2007, respectiv cercetarea făcută pe baza acestuia. Atelierul a fost realizat prin metoda evaluării formative.

Evaluarea formativă

Evaluarea este un component al monitorizării procesului de învățământ. Până acum, evaluarea sumativă a fost cea mai frecventă formă de

evaluare în învățământ, cu toate că ea nu este benefică pentru elev și nu ajută întotdeauna la rezolvarea problemelor de învățare. În schimb, evaluarea formativă este o formă de evaluare mereu prezentă în procesul de învățare, în eficiența gândirea interactivă a elevului. Cu ajutorul acestei metode, profesorii pot găsi mai eficient soluții personalizate pentru înlăturarea greșelilor și a deficiențelor în ceea ce privește cunoștințele și capacitățile elevilor. Într-un cuvânt, ea este strategia care se acomodează cel mai bine necesităților individuale de învățare ale elevilor.

Folosită în mod consecvent, evaluarea formativă este cea mai eficientă strategie în stimularea performanțelor și în dezvoltarea capacităților de învățare ale elevilor. Diferența între cele două forme de evaluare constă, mai ales, în faptul că informațiile obținute prin evaluare formativă concentrează atât atenția profesorului, cât și pe cea a elevului asupra dezvoltării și nu asupra totalizării performanțelor. În același timp, acest tip de evaluare poate fi punctul de pornire pentru formularea criteriilor formative constructive atât în practica zilnică, cât și în elaborarea planului de învățământ (*Evaluarea formativă*, 2005).

Evaluarea formativă sistematizează procesele de predare și de învățare, realizându-se prin evaluare interactivă cu ajutorul mijloacelor informale, respectiv cu mijloace specifice practicii școlare (din clasă). Strategiile sunt ajustate conform posibilităților de dezvoltare și necesităților de învățare ale elevului. Scopul acestui tip de evaluare este identificarea dezvoltării și a necesităților de învățare ale elevului, precum și adaptarea predării conform acestora. Astfel, are marele avantaj de a-l ajuta și de a forma chiar procesul de învățare. Un alt avantaj constă și în faptul că realizează o interacțiune flexibilă cu strategiile de predare și învățare (Allal și Lopez, 2005).

Concepția atelierului de socializare din Târlungeni

Departamentul nostru are relații cu Universitatea din Reading de mai multă vreme. Cu ocazia vizitelor comune la Târlungeni, am ajuns la concluzia necesității de a căuta o soluție prin valorificarea propriilor domenii de educație, astfel încât, printr-o inițiativă cu valoare de model, să ajutăm și să mărim șansele de succes în viață ale copiilor de diferite etnii care trăiesc în proximitatea școlii din Târlungeni. Fiind adepți ai pedagogiei active, ideea ne-a venit de la sine: în cadrul unor ateliere de joacă, prin crearea unor

situații competitive, să permitem socializarea copiilor provenind din aceleași localitate, dar care nu se cunosc între ei și vorbesc limbi diferite. Cheltuielile legate de plan au fost suportate, în cea mai mare parte, de partea engleză.

Directoarea școlii, doamna Székely Hencz Melinda, ne-a informat despre condițiile de viață ale romilor. Conform celor spuse de dânsa, romii din Tărlungeni trăiesc în condiții foarte modeste, de obicei mai multe persoane (mai multe generații) locuind împreună, într-o singură cameră mică. Pentru ei nu este importantă educația în școală, primesc foarte greu de lucru și majoritatea lor s-au obișnuit să trăiască din subvenții. Foarte puțini reușesc să părăsească comunitatea, dintre care 80% nici nu se mai întorc. Deja doi dintre ei au devenit instructori. Ei nu au propria lor limbă, dar învață limba romani pentru a câștiga programe. Copiii din această comunitate romă ajung pe listele celor care necesită educație specială din cauza depravării sociale.

Scopul cercetării și ipoteze inițiale

Scopul cercetării a fost acela de a urmări măsura în care elevii cu limbi materne diferite și provenind din culturi diferite se acceptă unii pe ceilalți. Am intenționat să analizăm modul în care creativitatea, gândirea logică, capacitatea de descoperire etc. a elevilor din școala primară se schimbă în urma intervenției zilnice.

Ipoteze:

a) Elevii de diferite etnii pot fi socializați ușor, chiar și în cadrul lucrului în echipă, dacă activitatea este interesantă și se realizează într-o atmosferă plăcută, instituind sentimentul de reușită.

b) La elevii cu capacități mai slabe, această intervenție poate fi mai eficientă decât modul de predare tradițional, cu toate că o singură intervenție intensă, adică o situație nouă poate duce la epuizare sau la o posibilă regresie.

Desfășurarea experimentului

1. Subiecții: elevi de 12-15 ani din școlile din Tărlungeni și din satul Zizin, comuna Tărlungeni (în total, 20 de elevi de etniile română, maghiară și romă, dintre care unii sunt defavorizați).

2. Mijloace:

- evaluări preliminare și ulterioare;
- intervenție: atelier (lucru de echipă cooperativ).

3. Procedeu:

- exerciții preliminare de creativitate (continuarea unor serii de numere, punerea semnului fracției pe o grilă de 3x3 puncte);
- intervenție (activități creative de o zi, concepere și realizarea de exerciții în situații competitive de către echipele eterogene, în joacă;
- exerciții ulterioare de creativitate (continuarea seriei de numere, identificarea numărului de animale pe baza părților din corp, desenarea unei figuri cu linii continue, mutarea bețișoarelor de chibrit).

S-a lucrat în grupuri de câte 2-3 elevi. Fiecare grup a fost eterogen, fiind constituit din elevi de diferite etnii, care nu se cunoșteau dinainte. Și, fiecare grup a stat împreună cu un profesor, al cărui rol a fost să asigure evaluarea formativă, astfel încât elevii puteau, oricând, cere ajutorul profesorului respectiv sau să discute cu el/ea.

Programul atelierului: Ziua științei și a tehnologiei

Târlungeni, România, 19 mai 2007

Lucrul în echipe de câte 2-3 membri pentru elevi de 11-15 ani.

9.15 Introducere în activități

Evaluare preliminară

9.30-11.00 Prima activitate: construirea unui electromotor (Kovács Zoltán)

11.00-11.30 Pauză

11.30-13.00 A doua activitate: fabricarea unei mașini care să transporte un ou la cea mai mare distanță posibilă cu ajutorul energiei benzii de cauciuc (Davies Trevor)

13.00-14.00 Masă

14.00-15.30 A treia activitate: întârzietor și ambalaj de ouă rezistent la aruncare de la 1 m înălțime (Davies Trevor)



O EVALUARE A POLITICILOR DE PRODUCERE A BILINGVISMULUI

Evaluare ulterioară

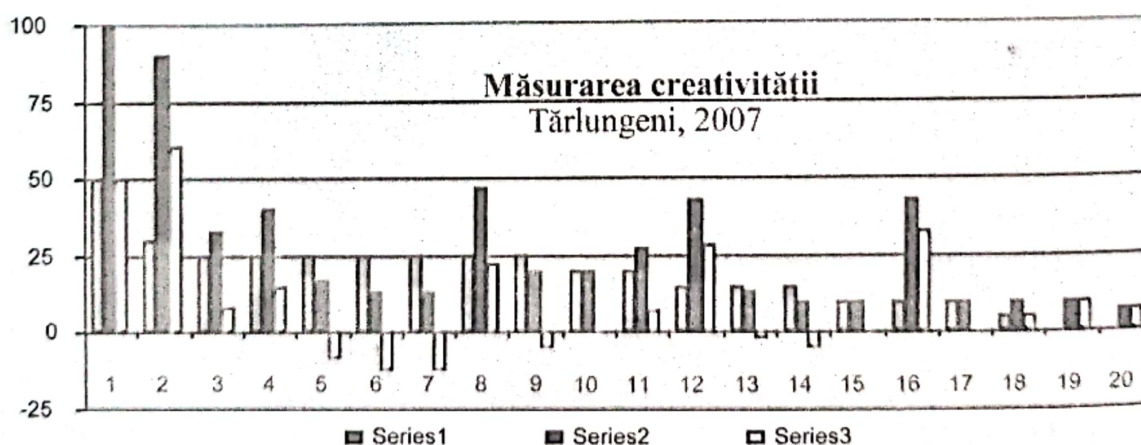
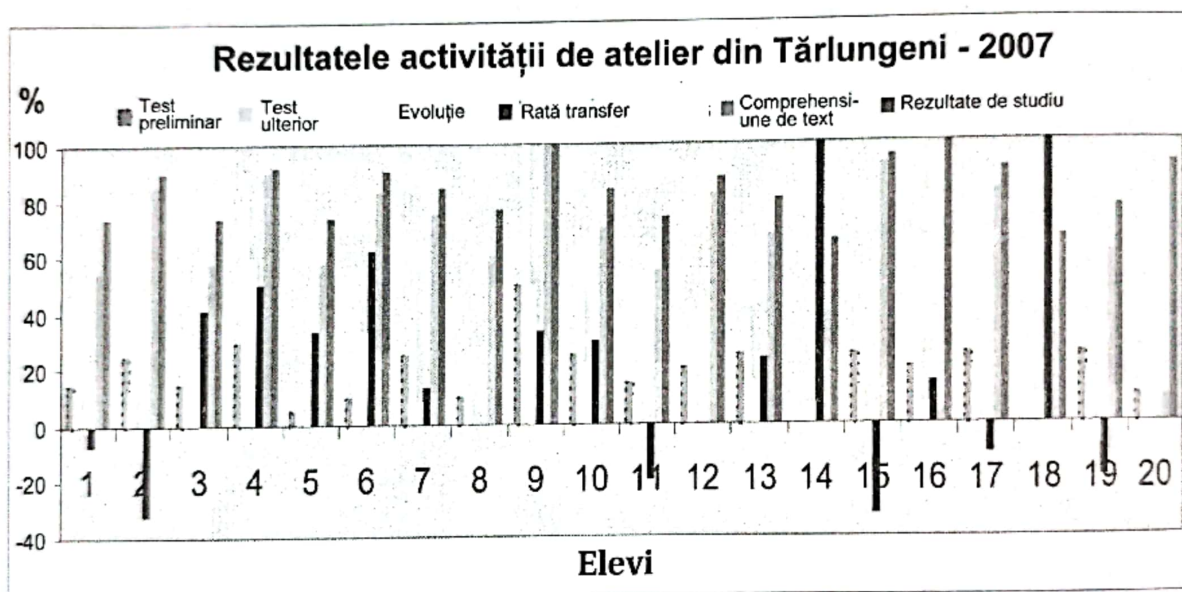
15.30 Expoziție, prezentarea lucrărilor (Davies Trevor)

16.00 Juriu și decernarea premiilor (de către Melinda

Székely, directoarea școlii și Adrian Jones, președinte al Rotary Club din Brackley, Anglia)

Rezultate

Diagramele prezintă rezultatele obținute.
Târlungeni, 19 mai 2007



După cum era și de așteptat, pe baza interpretării acestor diagrame, se poate observa că gradul de înțelegere unui text, de către elevi, este în strânsă corelație cu rezultatele lor școlare. În comparație cu evaluarea preliminară, rezultatele testului ulterior arată că elevii au atins rezultate mai slabe în șase cazuri, respectiv mai bune în zece cazuri. Nu se poate observa nici o corelație între elevii cu performanțe mai slabe și media studiilor, sau chiar cunoștințele anterioare.

Privind evoluția creativității, se poate avansa ipoteza potrivit căreia creativitatea elevilor cu performanțe medii, sau mai degrabă slabe, scade la finalul activității. Capacitatea lor de concentrare a scăzut cu siguranță la finalul zilei. Desigur, nu pot fi deduse concluzii relevante din cazul a douăzeci de elevi.

Performanța mai slabă în decursul testului ulterior poate fi cauzată și de faptul că exercițiile au fost oarecum diferite de testul preliminar, respectiv de faptul că testul ulterior a inclus nu două, ci trei exerciții.

Observarea socializării create în cursul activităților

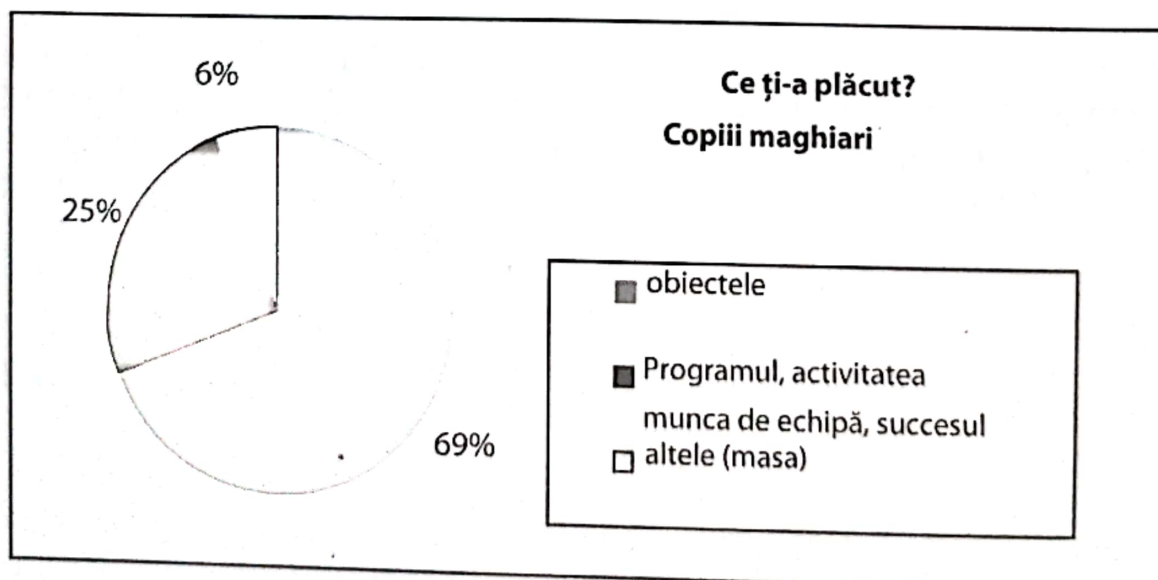
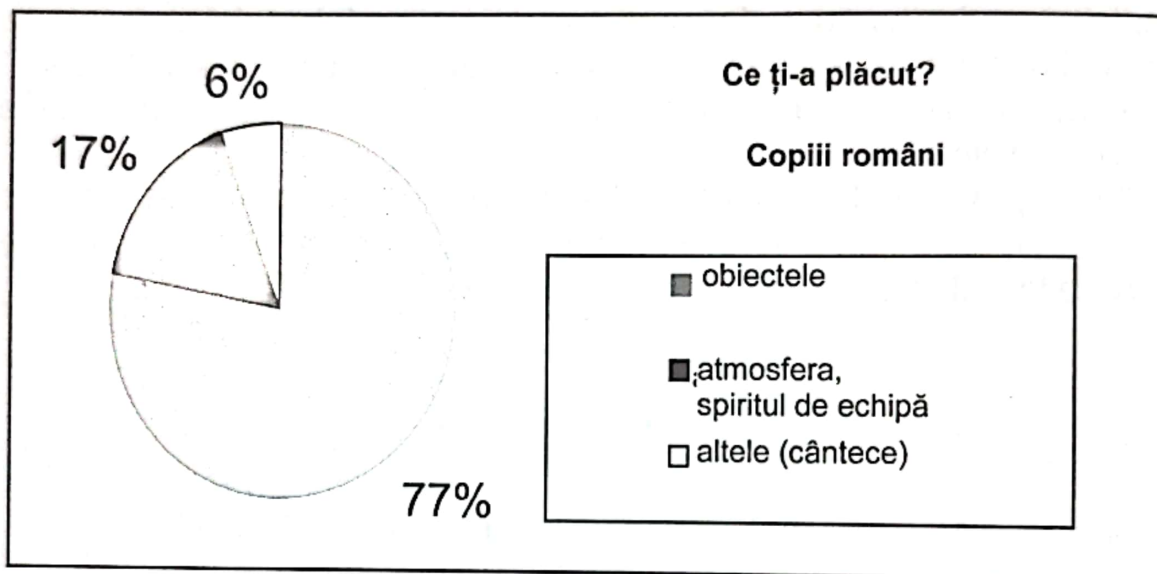
Socializarea a fost o etapă planificată în cadrul experimentului cu scopul de a observa măsura în care elevii s-au socializat, s-au împrietenit. La finalul activității, fiecare grup a primit câte un pachet cu dulciuri (trei bomboane, prăjituri sau trei bucăți de ciocolată). Dulciurile aveau valori diferite, dar fiecare elev a primit doar un singur fel de dulciuri. După ce am înmănat pachetele, i-am rugat pe copii să mănânce dulciurile. După un timp scurt, am observat că, într-un acord deplin, copiii au reîmpărțit dulciurile între ei, în mod egal, astfel încât fiecare să aibă din toate felurile de dulciuri.

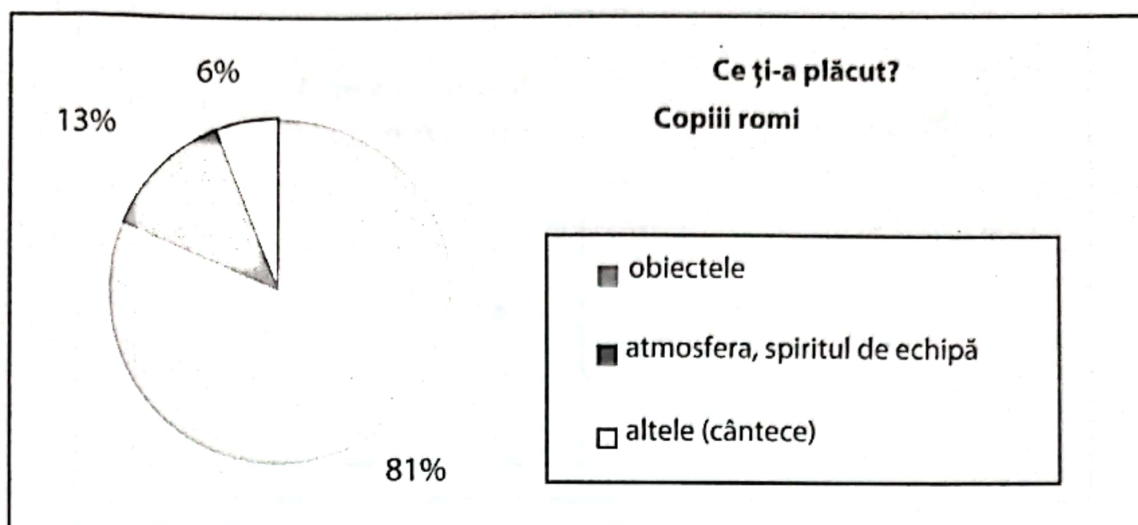
Reacții primite de la elevi și profesori în legătură cu activitățile desfășurate

După experiment, elevii și profesorii au răspuns la șase întrebări. Câte șase elevi și câte doi profesori au răspuns în cazul fiecărei etnii. Vă prezentăm, în continuare, răspunsurile.

Întrebarea nr. 1: Enumeră trei lucruri sau evenimente care ți-au plăcut în mod special!

Se poate observa că răspunsurile elevilor de etnie romă erau mai modeste (datorită situației defavorizate în care se află), ei fiind impresionați mai ales de mijloace. Pentru elevii maghiari, atmosfera și relațiile sociale au fost mai importante. Alte lucruri (masa, cântece) erau la fel de importante pentru copiii din toate cele trei etnii.





Întrebarea nr. 2: Enumeră trei lucruri sau evenimente care nu ți-au plăcut deloc!

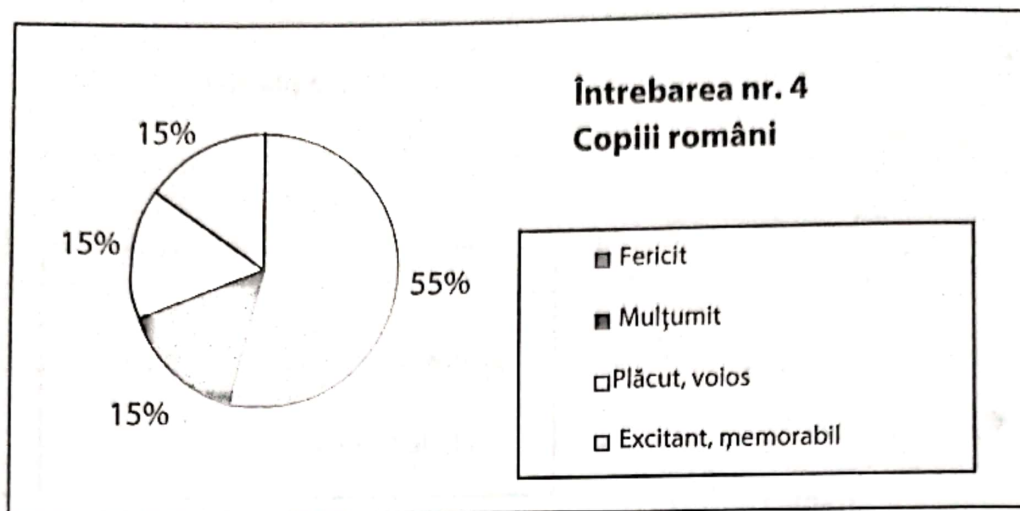
Rezultatele arată că copiii maghiari sunt mai critici. Electromotorul a necesitat o dexteritate mai mare din partea elevilor, și, de aceea, poate, ar fi trebuit să începem cu o altă activitate. Și exercițiul cu bețișoarele s-a dovedit a fi greu, pentru că copiii nu au făcut astfel de exerciții înainte. Factorul timp a însemnat o problemă serioasă pentru copiii romi (datorită culturii colective).

Întrebarea nr. 3: Ce trebuia făcut sau organizat altfel?

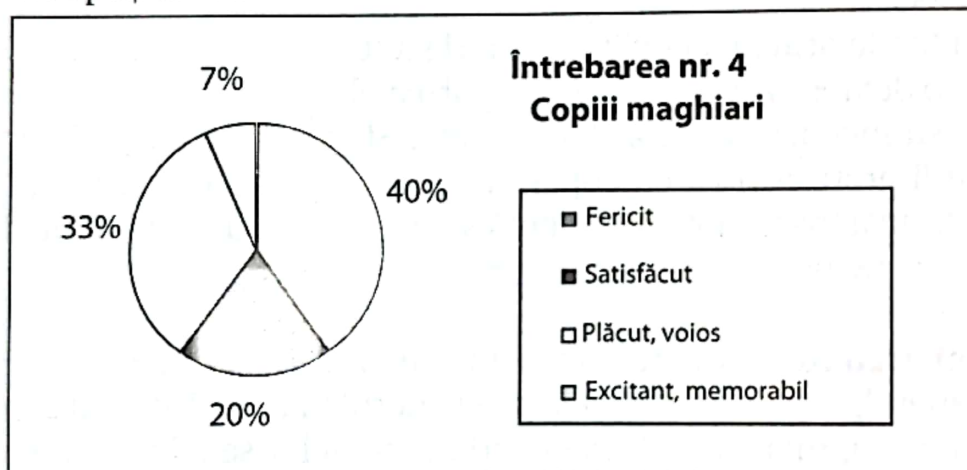
În general, copiii nu prea le place lucrul în echipă cu alți copii, total necunoscuți, și, mai ales, atunci când prietenii lor se află în aceeași sală, dar în alte grupuri. Copiii romi au simțit că ar fi fost mai bine dacă și ceilalți colegi ai lor ar fi avut parte de experiențele lor (necesitate socială, cultură colectivă). Totuși, n-au menționat că lucrul împreună cu copiii străini ar fi fost neplăcut.

Întrebarea nr. 4: Care sunt impresiile după evenimente? (Găsește cel puțin trei impresii sau sentimente caracteristice!) În tabel, găsiți răspunsurile de mai sus grupate după aceleași noțiuni.

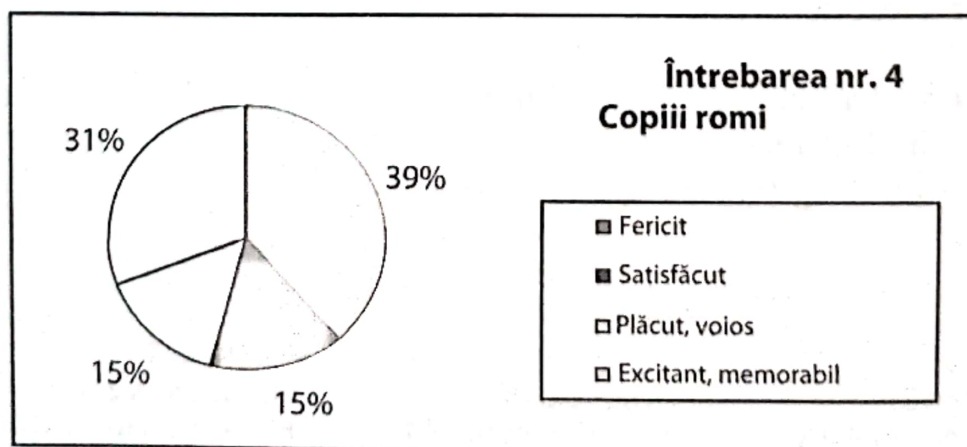
român	maghiar	rom
Fericit 7	Fericit 6	Fericit 5
Satisfăcut 2	Satisfăcut 3	Satisfăcut 2
Plăcut, voios 2	Plăcut, voios 5	Plăcut, voios 2
Excitant, memorabil 2	Excitant, memorabil 1	Excitant, memorabil 4



Merită remarcat faptul că acei copii care fac parte din minorități realizează mai puțin sentimentul de fericire.



Copiii din toate cele trei etnii erau mulțumiți în aceeași măsură cu activitățile proprii.

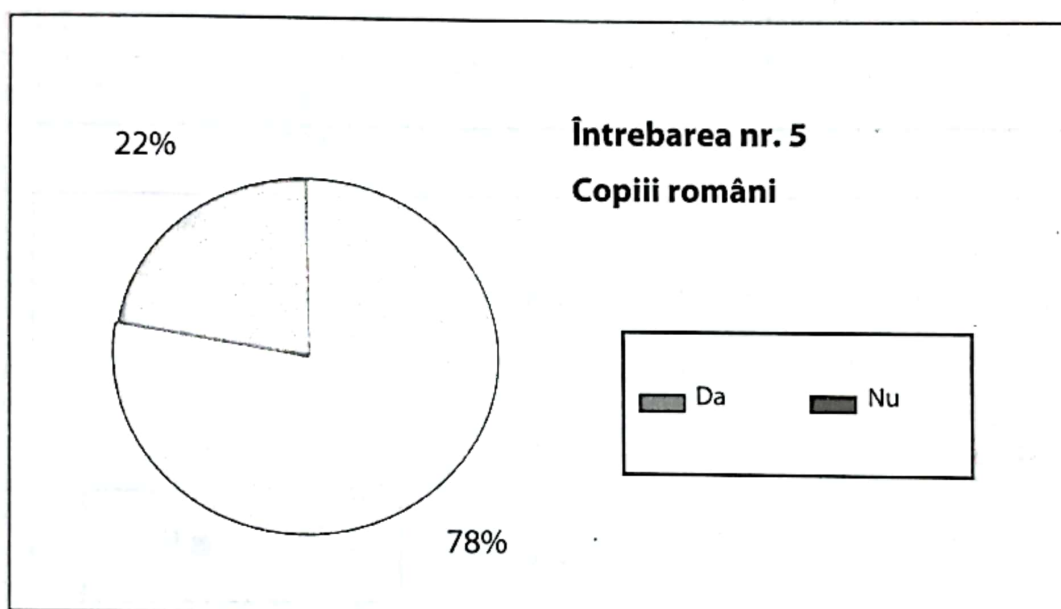


În schimb, copiii maghiari au fost de părere că ziua era mai voioasă, iar copiilor romi ziua li s-a părut mai excitantă în comparație cu copiii din celelalte două etnii.

Întrebarea nr. 5: A schimbat evenimentul de sâmbătă ceva în tine legat de colegii sau profesorii tăi? Ce anume?

(Frecvența) Răspunsurile la întrebarea intitulată *s-a schimbat ceva în tine în cursul zilei?*

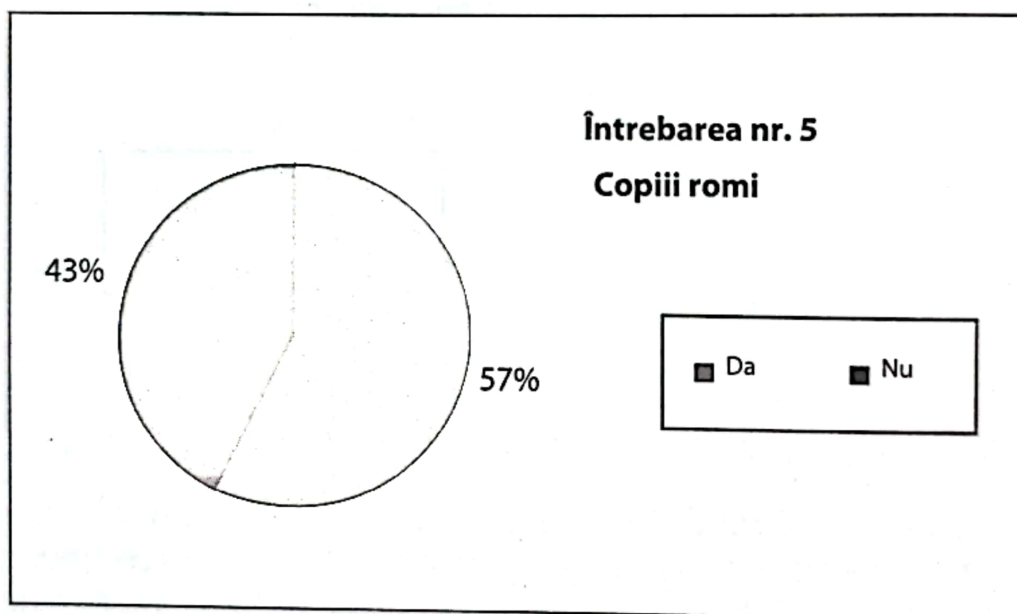
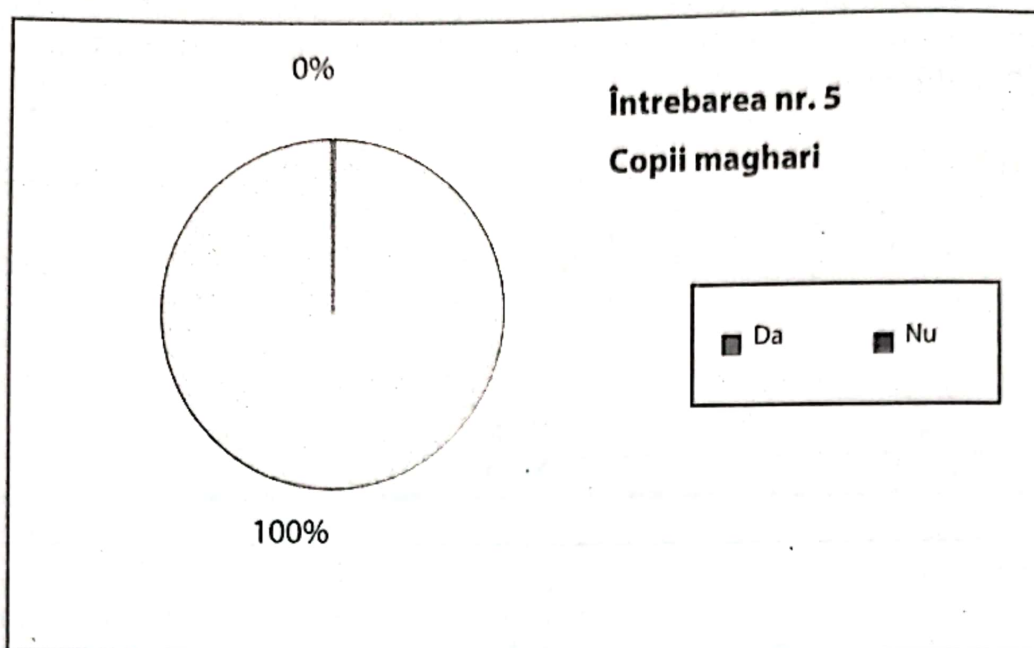
român	maghiar	rom
Da 7	Da 8	Da 4
Nu 2	Nu 0	Nu 3



Unii dintre copii romi și români nu au observat nici o schimbare în relația lor cu colegii sau cu profesorii. Cei mai mulți însă au recunoscut că scopul experimentului era chiar să se cunoască și să se împrietenească între ei.

Mai mulți au remarcat și importanța inițiativei, a lucrului în echipă. Copiilor romi li s-a părut că profesorii erau mai amabili decât la școală.

Merită remarcat faptul că doar copiilor maghiari li s-a părut că activitățile au adus o schimbare în relațiile lor. Copiii romi au fost de părere că schimbarea a fost neînsemnată, această părere datorându-se, probabil, faptului că cultura romilor este una colectivă și păstrează tradițiile într-o măsură mai mare decât celelalte două.




Întrebarea nr. 6: Formulează câteva întrebări pentru organizatori în legătură cu activitățile desfășurate! Copiii maghiari s-au dovedit mai critici decât colegii lor și de această dată.

Întrebări	Răspunsuri ale profesorilor
1. Enumeră trei lucruri sau evenimente care ți-au plăcut în mod special!	<ul style="list-style-type: none"> - orarul - echipamentul - instrucțiunile - lucrul în echipă al elevilor - funcționarea automobilului - satisfacția copiilor
2. Enumeră trei lucruri sau evenimente care nu ți-au plăcut deloc!	<ul style="list-style-type: none"> - nu am știut criteriile de evaluare ale juriului - nu vorbesc în limba engleză, deci nu am putut comunica - nu am știut criteriile de evaluare ale juriului - de ce au primit membrii din grupele 2 și 6 câte un tricou? - grupa a 2-a a construit mai multe instrumente decât s-a cerut și, totuși, nu au primit premiu
3. Ce trebuia făcut sau organizat altfel?	<ul style="list-style-type: none"> - juriul ar fi trebuit să prezinte criteriile de evaluare - toate materialele necesare ar fi trebuit să fie puse la dispoziția grupurilor - nu toate grupurile au avut 4 membri - mult mai mulți copii ar fi putut participa, dar nu cred că este greșea organizatorilor - consider organizarea +++ - câștigătorii ar fi trebuit selectați pe baza unor criterii bine definite
4. Care sunt impresiile după evenimente? (Găsește trei impresii sau sentimente caracteristice!)	<ul style="list-style-type: none"> - am fost mândru de performanța elevilor noștri - m-am bucurat de faptul că am reușit să lucrăm în echipă - am fost mulțumit cu rezultatele obținute - m-am simțit bine - bucurie - satisfacție - puțină dezamăgire (după decernarea premiilor)
5. A schimbat evenimentul de sâmbătă ceva în tine legat de colegii sau profesorii tăi? Ce anume?	<ul style="list-style-type: none"> - am mai mare încredere în elevii mei decât înainte - m-am convins că sunt creativi dacă primesc o sarcină - voi încerca să organizez activități similare și în școala noastră - astfel de activități mi-au permis să observ și simțul practic al elevilor - lucrul și spiritul de echipă îi învață pe copii să se adapteze situațiilor specifice
6. Formulează câteva întrebări pentru organizatori în legătură cu activitățile desfășurate!	<ul style="list-style-type: none"> - Câți bani necesită o asemenea activitate ? - Puteți să ne oferiți o sponsorizare? - Cât de frecvent se pot organiza astfel de activități ?

Concluzii

În concluzie, toți s-au distrat și s-au simțit bine și ar participa cu plăcere la astfel de activități, din nou. Nu am observat bariere lingvistice.

- Construirea automobilului și ambalarea de ouă au fost cele mai plăcute activități.
- Cei mai mulți copii nu au avut obiecții, dar câțiva dintre ei au reproșat premiarea.
- Lucrul în echipe mixte (eterogene din punct de vedere etnic) li s-a părut minunat celor mai mulți participanți, în schimb pentru unii a însemnat o problemă serioasă faptul că nu cunoșteau coechipierii sau nu au fost ajutați.
- Cei mai mulți copii au fost de acord că, prin astfel de activități, se pot apropia mai mult unul de celălalt și de profesori.
- Profesorilor li s-a părut interesant faptul că copiii le-au arătat ideile și capacitatea lor de creație.
- Copiii maghiari au fost mai critici cu privire la activități, iar copiii romi au fost mai modești și au avut o atitudine diferită față de factorul timp, datorită culturii lor.

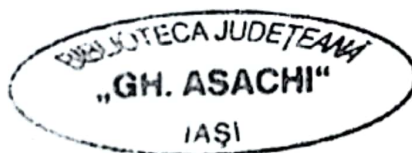


În concluzie, putem spune că activitatea și-a atins scopul. Copiii de diferite etnii care au participat la aceste activități vor fi, cu siguranță, mai toleranți și mai înțelegători cu alții. Ipotezele inițiale s-au confirmat în mare parte, în decursul experimentului având o imagine de ansamblu și asupra diferențelor specifice prezentate aici. Elevii cu limbi materne diferite au făcut primul pas pentru a dobândi capacitatea de comunicare și în altă limbă.

Suntem conștienți de faptul că rezultatele prezentate în această lucrare au doar caracter orientativ. Însă ele pot constitui un punct de pornire pentru alte cercetări, fiindcă activitatea de o singură zi nu a fost suficientă pentru a face măsurători cuprinzătoare. Mai departe, eșantionul din experimentul științific nu poate fi considerat nici suficient de reprezentativ și nici potrivit din punctul de vedere al subiecților. Dar se poate conchide că procedura are semnificație metodologică.

Bibliografie

- *** *Fejlesztő értékelés*, OKI, Budapest, 2005. 23-33.
- *Allal, L., Lopez, L. M.(2005): *A tanulás fejlesztő értékelése: a francia nyelvű publikációk ismertetése* In: *Fejlesztő értékelés.*, OKI, Budapest. 265-276.
- Csapó, B. (1997): *Introducing Mastery Learning into the Hungarian Higher Education* In. *Active Strategies for Higher Education*, JATEPress, Szeged
- Kovács, Z. (2007): *Az iskolai tanulás minőségének javítása a fejlesztő értékelés módszerével.* In. *Anuar IPD-UBB. Presa Universitară Clujeană*, 147-154.
- Kovács, Z. (2007-2008): *A transzferhányados mint a hatékony differenciálás mutatója a fejlesztő értékelés során.* *Firka*, 1.27-30.
- Kovács, Z. (2007-2008): *Felmérők és beavatkozásmódok a IX. osztályos fizikának a fejlesztő értékeléssel történő tanításához.* *Firka*, 2.73-75.
- Kovács, Z. (2007-2008): *Felmérők és beavatkozásmódok a X. osztályos fizikának a fejlesztő értékeléssel történő tanításához.* *Firka*, 3.117-119.



Volumul de față include studiile elaborate pe baza prezentărilor de la conferința organizată cu această tematică în perioada 12-13 iunie 2008, la Universitatea Sapienția, Miercurea-Ciuc, întrunire științifică inițiată de Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca.

Dezbaterile științifice au avut ca finalitate inițierea căutării și găsirea unui repertoriu semantic comun, obiectiv în problematica teoriei și a practicii educaționale în context multilingv.

Cartea include studii în limba română din domeniul bi- și multilingvismului, aparținând autorilor români și străini, fenomenul discutat căpătând astfel explicații din perspective euristice diferite. Studiile volumului – în conformitate cu finalitățile conferinței – urmăresc, în primul rând, problematica achiziției limbii române în școlile cu predare în limbile minorităților naționale și propun abordări din domeniul lingvisticii contrastive, al socio-lingvisticii, al sociologiei, al pedagogiei limbii, al politicilor, al practicilor educaționale etc.

ISBN 978-973-726-359-9

